

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Державний заклад
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені К.Д. УШИНСЬКОГО»

На правах рукопису

МОЛДОВАНОВА АГНЕССА ОЛЕКСАНДРІВНА

УДК [373.091.12](043.3)

**ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЗАПОБІГАННЯ ПРОЯВАМ
АГРЕСИВНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ**

спеціальність 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня

кандидата психологічних наук

Науковий керівник:

Семиченко Валентина Анатоліївна,

доктор психологічних наук, професор

Одеса – 2013

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. АНАЛІЗ ТЕОРЕТИКО-ЕМПІРИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ПРОБЛЕМИ ПРОЯВІВ АГРЕСИВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	11
1.1. Аналіз теоретичних та експериментальних досліджень агресії та агресивності у вітчизняній та зарубіжній літературі.....	11
1.2. Зміст і прояви агресивності вчителів у професійній діяльності	27
1.3. Чинники, що зумовлюють виникнення проявів агресивності вчителя, та механізми запобігання.....	41
Висновки до розділу 1	60
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ АГРЕСІЇ ВЧИТЕЛЯ В ЙОГО ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	64
2.1. Опис психологічної моделі запобігання проявам агресивності у професійній діяльності вчителів та методична процедура дослідження.....	64
2.2. Аналіз результатів дослідження особливостей прояву агресивності вчителя у професійній діяльності.....	81
2.3. Дослідження індивідуально-психологічних особливостей, що стримують прояви агресивності вчителя у професійній діяльності	104
Висновки до розділу 2.....	121
РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ ЩОДО ЗАПОБІГАННЯ ПРОЯВАМ АГРЕСИВНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ.	123
3.1. Тренінг як спосіб запобігання проявам агресивності у професійній діяльності вчителів	123

3.2. Мета, завдання та зміст експериментальної роботи по запобіганню проявам агресивності у професійній діяльності вчителя	131
3.3. Результати апробації програми запобігання проявам агресивності у професійній діяльності вчителів і оцінка її ефективності.....	147
Висновки до розділу 3.....	163
ВИСНОВКИ.....	165
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	169
ДОДАТКИ.....	195

ВСТУП

В умовах реформування системи освіти, виникнення нової педагогічної парадигми, пов'язаної з гуманізацією навчально-виховного процесу, перед учителем постають нові вимоги, зростає роль його професійно значущих якостей. Крім того, високий рівень напруженості і невизначеності сучасної соціально-економічної ситуації призводить до переживання вчителем кризових ситуацій і емоційних станів, подолання яких потребує великих психічних затрат, і в багатьох випадках може спричинити викривлення особистісного профілю і посилення негативних тенденцій в структурі особистості вчителя.

Педагогічна професія містить безліч ситуацій, які можуть вивести вчителя зі стану психічної рівноваги, і несе в собі потенційну можливість підвищеного емоційного реагування. Дійсно, в останні роки суспільство все частіше стикається із різноманітними проявами агресивності з боку вчителів: від образ та зневаги до учнів до застосування фізичної сили. Засоби масової інформації та інтернет переповнені відеороліками та іншими фактами, які яскраво демонструють як прояви агресивності вчителя, так і реакції учнів на вчительську агресію. Однак, такі випадки неприпустимі у педагогічній практиці, оскільки агресивна реакція педагога суперечить педагогічній доцільності впливу на учня. Агресивність з боку вчителя може провокувати таку ж реакцію дитини у відповідь і нести приховану психологічну загрозу для розвитку особистості учня і педагогічного процесу в цілому. Поступово агресія для підростаючого покоління стає нормою поведінки, оскільки діти бачать її звідусіль, починаючи з сім'ї, груп однолітків та ЗМІ, і закінчуючи педагогами. Хоча саме вчитель є однією з найважливіших фігур, впливаючих на становлення особистості дитини. Він має стати зразком стриманості,

контрольованості емоцій та поведінки, конструктивного вирішення конфліктів. Така ситуація призводить до того, що діти часто позбавлені можливості спостерігати моделі неагресивної поведінки.

Окрім шкоди, яку наносить психіці дитини агресивний учитель, він шкодить і своєму власному здоров'ю. Невміння володіти власними емоціями і контролювати свою поведінку призводить до руйнівних наслідків для психіки та особистості самого педагога. Знаходячись під впливом регулярних стресів, такий вчитель перестає отримувати задоволення від роботи, високо оцінувати себе як професіонала. Наслідком цього стають психосоматичні хвороби, неефективна професійна діяльність, конфлікти в родині та робочому колективі.

Між тим, у науковій літературі практично немає досліджень, присвячених агресивності вчителів. Тому важливим завданням психологічної науки є вивчення причин проявів агресивності у професійній діяльності вчителя, пошук шляхів їх запобігання і навчання сучасного педагога прийомам керування власною поведінкою та емоційним станом, а також методам саморозвитку емоційної культури та формування професійної самосвідомості.

Феномен агресії у зарубіжній психології вивчали А. Адлер, Р. Аммон, А. Бандура, А. Басс, Л. Берковіц, Р. Берон, Дж. Доллард, Д. Зільман, К. Лоренц, Н. Міллер, З. Фрейд, Е. Фромм, Х. Хекхаузен, К. Хорні, К. Г. Юнг та ін. Серед російських та українських науковців, які досліджували походження людської агресивності, особливо відзначились О. Б. Бовть, Г. А. Гайдукевич, А. О. Реан, Т. М. Курбатова, І. С. Мазоха, А. Е. Мелоян, С. Л. Солов'йова, В. С. Хомак, Т. С. Яценко та ін.

Питання професійно значущих властивостей особистості педагога та особливості його професійної діяльності розкрито у роботах О. І. Бондарчук, О. В. Кузьменкової, А. К. Маркової, Л. М. Мітіної, Є. І. Рогова, О. П. Саннікової, В. А. Семиченко та ін. Процес виникнення професійних деформацій особистості вчителя, до яких відноситься і агресивність, а також

різні емоційні стани, що впливають на успішність педагогічної діяльності вивчали С. П. Безносів, В. В. Дікова, Е. Ф. Зеєр, І. Ю. Остополець, О. Б. Полякова, І. О. Садовнікова, Е. Е. Симанюк, В. В. Третяченко, В. М. Чернобровкін та ін. Ці вчені сходяться на думці, що реагуючи агресивно, педагоги провокують агресію в учнів, розвивають негативні якості власної особистості, несумісні з образом сучасного вчителя.

Тому особливо актуальним постає питання про запобігання проявам агресивності вчителів у процесі здійснення їх професійної діяльності. Недостатня теоретична і практична розробленість поставленої проблеми, її актуальність, потреби практики зумовили вибір теми дослідження: «Психологічні засади запобігання проявам агресивності у професійній діяльності вчителів».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконувалося у рамках комплексної науково-дослідної теми Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти НАПН України «Психологічні засади стимулювання особистісного розвитку управлінських кадрів (в умовах післядипломної педагогічної освіти)» (державний реєстраційний номер 0106U002456). Тему дослідження затверджено вченою радою Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти АПН України (протокол № 1 від 23.01.2008 р.) та узгоджено Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 3 від 25.03.2008 р.). Автором досліджувалась специфіка процесу запобігання проявам агресивності в умовах професійної діяльності вчителів.

Мета дослідження полягає у вивченні проявів агресивності вчителів у професійній діяльності та виявленні засобів їх запобігання.

Відповідно до поставленої мети визначено основні **задачі дослідження**:

1. На підставі аналізу психологічної літератури виділити основні теоретичні підходи до проблеми агресивності, виявити сутність і специфіку

проявів агресивності у вчителів, визначити основні механізми та технології запобігання агресії.

2. Створити теоретичну модель запобігання проявам агресивності у вчителів.

3. Дослідити взаємозв'язок форм проявів агресивності вчителів та індивідуально-психологічних особливостей, що їх стримують.

4. Виділити типи вчителів за специфікою проявів агресивності.

5. Розробити та апробувати програму запобігання проявам агресивності у професійній діяльності вчителів.

Об'єкт дослідження – прояви агресивності у професійній діяльності вчителів та чинники, що їх викликають.

Предмет дослідження – особливості процесу запобігання проявам агресивності у професійній діяльності вчителів.

Предмет дослідження – особливості процесу запобігання проявам агресивності у професійній діяльності вчителів.

В роботі використані теоретичні та емпіричні **методи дослідження**:

- теоретичний аналіз вітчизняної і зарубіжної наукової літератури з метою визначення стану розробленості означеної проблеми;

- емпіричні методи: включене спостереження, спрямоване на виявлення зовнішніх проявів агресивності вчителів; психодіагностичні методи, які використовувалися для дослідження основних тенденцій і проблем запобігання проявам агресивності у професійній діяльності вчителів.

З цією метою було залучено дві групи методик: перша група методик спрямована на вивчення різних проявів агресивності, і включає опитувальник «Самооцінка форм агресивної поведінки» (модифікований варіант методики А. Басса-А. Даркі), опитувальник «Професійне вигорання» для педагогічних працівників (адаптація Н. Є. Водопьянкової) – для дослідження особливостей прояву агресивності у вчителів та ступеню її деформуючого впливу; 2) друга група методик спрямована на вивчення властивостей особистості, гіпотетично пов'язаних з агресивністю, зокрема були використані: методика

визначення самооцінки (С. А. Будасі), тест «Задоволеність працею» (В. О. Розанова), методика діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера (адаптація Е. Ф. Бажина, С. А. Голинкіної, А. М. Еткінда), тест-опитувальник особистісної зрілості Ю. З. Гільбуха, 16-факторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла – для діагностики комплексу індивідуально-психологічних властивостей, що своєрідно пов'язані з агресивністю та впливають на її прояви. Також було застосовано розроблену автором анкету для учнів, яка дозволяє дослідити думку школярів про наявність агресивних проявів у поведінці вчителів.

- психолого-педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний);
- методи математичної статистики (коефіцієнт рангової кореляції Спірмена; t-критерій Стьюдента; кластерний аналіз, метод к-середніх).

Наукова новизна одержаних результатів:

- вперше розроблено модель запобігання проявам агресивності у професійній діяльності вчителів, що містить когнітивну, емоційну та поведінкову складові; виявлено психологічні типи учителів за формами прояву агресії («агресивні», «дратівливі», «неагресивні», «аутоагресивні»); описано гендерну специфіку взаємозв'язків проявів агресивності з індивідуально-психологічними властивостями особистості вчителя; доведено, що організація психорозвивальної тренінгової роботи у трьох напрямках: розвиток професійної самосвідомості, формування емоційної культури, навчання саморегуляції поведінки, сприяє запобіганню проявів агресивності у вчителів;

- розширено наукові знання про особливості прояву агресивності вчителів у їх професійній діяльності, а також про специфіку деформуючого впливу різних форм агресії на особистість вчителя; доповнено уявлення про домінуючі форми агресії вчителів, про комплекс суб'єктивних та об'єктивних чинників, що впливають на прояви агресивності вчителів у професійній діяльності;

- набуло подальшого розвитку знання з проблематики педагогічної агресії, її психопрофілактики, про можливості професійного розвитку та особистісного самовдосконалення фахівців педагогічного профілю.

Впровадження результатів дослідження здійснювалося у Розкішнянській спеціалізованій школі I-III ступенів Лутугинського району Луганської області (акт про впровадження № 291 від 20.03.2012р.), Лисичанській спеціалізованій школі I-III ступенів № 27 (акт про впровадження № 452 від 12.03.2012р.), Луганському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти (довідка про впровадження № 440 від 17.11.2011р.), Донецькому обласному інституті післядипломної педагогічної освіти (довідка про впровадження № 122/02 від 17.02.2012р.).

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні та практичні положення дисертації доповідалися на міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференціях: Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми практичної психології» (Херсон, 2009); Міжнародна науково-практична конференція «Соціалізація особистості і суспільні трансформації: механізми взаємовпливу та вияви» (Чернівці, 2009); Міжнародна науково-практична конференція «Психологічні проблеми становлення фахівців в умовах соціальних трансформацій» (Київ, 2009); II Міжнародна науково-практична конференція «Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти» (Київ, 2010); II Всеукраїнська науково-практична конференція «Інноваційна педагогічна діяльність в умовах полікультурного суспільства» (Сімферополь, 2007); Всеукраїнська науково-практична конференція «Структурно-функціональна модель системи професійного розвитку керівників і педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті регіонального рівня» (Луганськ, 2008);; Всеукраїнська наукова конференція «Розвиток післядипломної педагогічної освіти в Україні: стан, проблеми, перспективи» (Київ, 2009); Всеукраїнська науково-практична конференція «Психологічна

служба ВНЗ: досвід та перспективи розвитку» (Запоріжжя, 2009); Всеукраїнська науково-практична конференція «Зміст та технології післядипломної освіти педагогічних працівників» (Луганськ, 2009); VIII Всеукраїнська науково-практична конференція «Соціально-психологічні проблеми гендерної стратифікації суспільства» (Луганськ, 2011); II Міжвузівська науково-практична конференція студентів, аспірантів, молодих вчених «Соціальні та психологічні детермінанти культури особистості за умов глобалізації освітнього простору» (Луганськ, 2007); Міжвузівський науково-практичний семінар «Розвиток креативного потенціалу сучасної молоді» (Луганськ, 2007); Звітна наукова конференція «Розвиток післядипломної педагогічної освіти в Україні: стан, проблеми, перспективи» (Київ, 2010).

Публікації. Результати та основний зміст дисертаційного дослідження висвітлено у 10 одноосібних публікаціях автора, з них 5 статей у наукових фахових виданнях.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, що налічує 260 найменувань, серед яких 19 іноземною мовою, та 5 додатків, уміщених на 66 сторінках. Основний зміст дисертації викладено на 166 сторінках. Загальний обсяг роботи - 260 сторінок. Роботу проілюстровано 29 таблицями та 18 рисунками.

РОЗДІЛ 1

АНАЛІЗ ТЕОРЕТИКО-ЕМПІРИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ПРОБЛЕМИ ПРОЯВІВ АГРЕСИВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Аналіз теоретичних та експериментальних досліджень агресії та агресивності у вітчизняній та зарубіжній літературі

На сучасному етапі агресія відноситься до розряду найбільш серйозних проблем, перед якими опинилося людство. Тому дуже важливо розібратися, чому люди діють агресивно і яких заходів необхідно вжити, щоб попередити чи взяти під контроль подібну деструктивну поведінку.

Ці питання цікавили людей протягом багатьох століть і розглядалися з різних позицій – з точки зору філософії, мистецтва, поезії та релігії. Однак, лише минулого століття дана проблема стала предметом систематичних наукових досліджень, тому не дивно, що на багато питань ще не знайдено відповідей [31].

Термін «агресія» найчастіше використовується для визначення дій насильницького характеру. Агресія й агресори завжди оцінюються негативно. У понятті «агресія» поєднуються різні за формою та результатами поведінкові акти – від злих жартів, пліток, ворожих фантазій до бандитизму й убивств [188].

У психології термін «агресія» трактується по-різному:

- Під агресією розуміється сильна активність, прагнення до самоствердження [188].

- Агресія – реакція, в результаті якої інший організм одержує болючі стимули [246].

- Агресія – фізична дія чи погроза такої дії з боку однієї особи, що знемшує свободу чи генетичну пристосованість іншої особи [188].

Агресія – мотивована деструктивна поведінка, що суперечить нормам і правилам співіснування людей у суспільстві, що завдає шкоду об'єктам нападу (одуховленим і неодуховленим), наносить фізичну шкоду людям чи викликає у них психологічний дискомфорт (негативні переживання, стан напруги, страху, пригніченості і таке інше) [163].

У вітчизняних словниках та енциклопедіях зустрічаються наступні визначення агресії:

- Агресія – деструктивна поведінка, що наносить шкоду об'єктам агресії (як живим, так і неживим) [54].

- Агресія – індивідуальна чи колективна поведінка чи дія, спрямована на нанесення фізичної чи психічної шкоди або навіть на знищення іншої людини чи групи [162; 168; 197].

Нам близьке визначення О. Р. Ратінова, який визначає агресію як прояв агресивності в деструктивних діях, спрямованих на нанесення шкоди тій чи іншій особі [172].

Натомість, агресивність є відносно стійкою якістю особистості, і виражається вона у готовності до реалізації деструктивної форми поведінки, що засвоюється в процесі соціалізації [47].

В сучасній науковій літературі агресивність часто розглядається з точки зору її деструктивності, де на передній план виступають гнів, жорстокість і ворожість. Однак, сьогодні, розглядати агресивність лише як негативне, деструктивне поняття не можна.

О. В. Хохлова зазначає, що в суспільстві існує стереотип про руйнівний характер агресивності, який не дозволяє побачити в ній дещо корисне, необхідне людині для життя [219]. Е. Фромм писав, що агресивність – це головна умова активності особистості, яка дозволяє їй рухатися в напрямку цілі без страху і сумніву [214].

В сучасній психології також відбувається пошук екзистенціальних філософських засад для активності людини, і основою такого пошуку стало вчення про суб'єктність особистості. Це вчення вказує на активну роль

людини у побудові власного життя. Як відзначає А. К. Осницький, активність людини предбачає наявність агресивності як важливої складової суб'єктності особистості [140].

На усвідомлену активність особистості вказує поняття «конструктивна агресивність». Основним компонентом конструктивної агресивності виступає моральна оцінка агресії, яка проявляється, наприклад, у прагненні людини врятувати близьких від хуліганів або зі зброєю в руках захищати свою Батьківщину. Конструктивна агресивність дозволяє особистості активно відстоювати власні позиції і сприяє усвідомленню цінностей добра і любові, що, в свою чергу, дозволяє особистості відмовитися від деструктивних методів впливу.

За Г. Аммоном конструктивна агресія створює можливості для активно-дослідницького ставлення до світу, творчого підходу до життя, для відкритого вираження своїх емоційних переживань, точок зору, думок, ідей, для формування, утримання і досягнення власних життєвих цілей та їх відстоювання у конструктивно-агресивному соціально-енергетичному зіткненні або дискусіях з іншими особами і групами; забезпечує встановлення продуктивних міжособистісних контактів та їх підтримання, незважаючи на можливі протиріччя; передбачає здатність до співчуття, широке коло інтересів [6; 7].

Багатогранність проявів агресії і велика кількість теорій агресії у наш час не дає можливості створення єдиного визначення цього явища, тому проблема і розглядається у рамках етологічного, психоаналітичного, фрустраційного і біхевіористського підходів.

Одним із найбільш ранніх прикладів вивчення феномену агресії можна вважати основоположника психоаналітичного підходу З. Фрейда. Агресивна поведінка, за З. Фрейдом, пояснюється дією несвідомих природжених інстинктів: ероса (інстинкту життя, спрямованого на збереження життя і репродукції) і танатоса (інстинкту смерті), між якими виникає постійна напруга [див. 160].

Погляди З. Фрейда на природу агресії досить похмурі. Він вважає, що це поведінка не тільки природжена, яка бере початок від інстинкту смерті людини, але й неминуча, оскільки, якщо енергія танатоса не буде звернена назовні, це скоро призведе до руйнування самого індивідуума. Агресивна поведінка є результатом природної розрядки руйнівної енергії, що виникає в конфлікті між саморуйнуванням і самозбереженням [212; 213].

Для А. Адлера агресивність є невід'ємною якістю свідомості, що організує її діяльність. Універсальною властивістю живої матерії А. Адлер вважає прагнення до змагань, боротьбу за першість. Агресивна поведінка у відкритій та символічній формі породжується агресивною свідомістю [4].

Послідовники З. Фрейда поступово відійшли від ідеї природженості агресії. Вони приділяли більше уваги впливу соціального середовища. Так, наприклад, Г. Саллівен вважав, що пріоритетний вплив на розвиток особистості і становлення агресивної поведінки створюють спілкування і соціальна перцепція [див. 121]. К. Хорні у своїх працях аналізувала значення суспільства в процесі становлення і підтримки агресивної моделі поведінки [див. 160].

К. Лоренц дотримувався еволюційного підходу до агресії. Згідно К. Лоренца, джерелом агресії є природжений інстинкт боротьби за виживання, який присутній і у людей, і у тварин. Він припускав, що цей інстинкт розвинувся в ході тривалої еволюції [106].

Стосовно накопичення та розрядки інстинктивної агресивної енергії, К. Лоренц вважав, що агресивна енергія генерується в організмі спонтанно, безперервно, в постійному темпі, регулярно накопичуючись із перебігом часу. Таким чином, чим більше агресивної енергії є зараз, тим меншої сили стимул потрібен для того, щоб агресивна енергія вийшла назовні. Фактично, якщо з моменту останнього агресивного прояву пройшла достатня кількість часу, подібна поведінка може розвернутися і спонтанно, при відсутності звільняючого стимула [106].

Одним з найбільш цікавих наслідків теорії К. Лоренца є те, що за її допомогою можна пояснити той факт, що у людей, на відміну від більшості інших живих істот, широко розповсюджене насильство відносно представників свого виду [31; 106; 253].

Незважаючи на те, що К. Лоренц, як і З. Фрейд, вважав агресію неминучою, яка значною мірою є наслідком природжених сил, він більш оптимістично дивився на можливість послаблення агресії і контролю такої поведінки. На його думку, участь у різних діях, не пов'язаних із нанесенням шкоди, може попередити накопичення агресивної енергії до небезпечних рівнів і таким чином знизити вірогідність спалахів насильства. Можна також сказати, що загроза сплеску насильства у людини може бути попереджена за допомогою багатьох інших дій. К. Лоренц також стверджував, що любов і дружні відносини можуть бути несумісні із вираженням відкритої агресії й можуть блокувати її прояв. Таким чином, К. Лоренцу вдається вийти за рамки культурних інтерпретацій агресії з позиції «добра і зла» [106].

Як зауважує вітчизняний науковець О. С. Ісаєнко, феномен агресії більш цілісно розглядається з точки зору етології та еволюційної психології. По-перше, тому що агресія представлена як особливий вид соціальної активності, пов'язаний із соціоекологією виду, а не як окремий елемент – деструкція. По-друге, даний підхід розглядає агресію через призму феноменів, а не через призму моральних оцінок. По-третє, етологічний підхід має більш високий рівень рефлексії у процесі опису структури, динаміки і типології агресивної поведінки у людини та тварин. Етологічний погляд на агресію дає можливість описувати повний спектр агресивних емоцій без негативної оцінки, тобто розглядати агресію як соціально-нормативний феномен, який відіграє важливу роль у регуляції соціальної взаємодії [74].

Найбільш розповсюдженою трактовкою агресії є поведінка, що має на меті нанесення шкоди будь-якому об'єкту і не відповідає нормам і правилам поведінки в суспільстві. До агресивних необхідно відносити такі дії, які існують в рамках взаємовідносин людини з оточуючим світом і собою, які

здійснюються спеціально для нанесення будь-якої шкоди об'єкту нападу. Схильність до агресивної поведінки є показником звичності агресивної моделі поведінки і може бути викликана різними факторами: від ситуативних змін до групового тиску. В проблемі агресії і деструктивності Е. Фромм поєднує дві різні точки зору на проблему агресивності – інстинктивізм і біхевіоризм. Перва точка зору – інстинктивізм – усе деструктивне в людині пояснюється і зводиться до її живої сутності. Друга точка зору – біхевіоризм – виводить деструктивність людини з її соціальної природи. Поєднання двох крайніх позицій, виграє у методології, яка дозволила Е. Фромму розділити агресивність на доброякісну і злорякісну [214]. При цьому перша сходиться до інстинктів, животного початку, друга спирається на характер, на людські страсті, за якими стоять екзистенційні спонуки (любов, ненависть, страх, віра, користь, заздрість и т.д.). Також, Е. Фромм зазначає, що агресія присутня, якщо результатом дій є негативні наслідки як фізичного, так і психічного характеру [173; 214]. Таким чином, спектр дій, які можуть при певних обставинах вважатися агресивними, доволі широкий.

Закономірно виникає необхідність класифікувати агресивні дії. А. Басс запропонував концепцію, на базі якої можна описувати агресивні дії за трьома шкалами: фізична – вербальна, активна – пасивна, пряма – непряма [див. 31; 246]. Різні комбінації цих шкал дають можливість класифікувати агресивну дію за восьмима можливими категоріями (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Категорії агресії за А. Бассом

Тип агресії	Приклади
Фізична – активна - пряма	Нанесення іншій людині удару холодною зброєю, побиття чи поранення за допомогою вогнепальної зброї
Фізична – активна - непряма	Закладка пасток; змова із найманим убивцею з метою знищення ворога

Продовження табл. 1.1

Фізична пасивна - пряма	–	Прагнення фізично не дозволити іншій людині досягти бажаної мети чи зайнятися бажаною діяльністю (наприклад, сидяча демонстрація)
Фізична пасивна - непряма	–	Відмова від виконання необхідних завдань (наприклад, відмова звільнити територію під час сидячої демонстрації)
Вербальна активна - пряма	–	Образа на словах чи приниження іншої людини
Вербальна активна - непряма	–	Розповсюдження злісного наклепу чи пліток про іншу людину
Вербальна пасивна - пряма	–	Відмова розмовляти з іншою людиною, відповідати на її запитання
Вербальна пасивна - непряма	–	Відмова надати певні словесні пояснення (наприклад, відмова висловлюватися на захист людини, яку несправедливо критикують)

С. Фешбах запропонував розрізнити експресивну, ворожу та інструментальну агресію [250]. Експресивна агресія, на його думку, це нецілеспрямований, довільний вибух гніву і люті, що швидко припиняється. Джерело експресивної агресії не обов'язково піддається нападу. Демонстрацією цього різновиду агресії є прояви впертості у дітей. Особливо важливим стає розрізнення ворожої та інструментальної агресії. Ворожа агресія має на меті нанесення шкоди іншому, проте інструментальна агресія спрямовується на досягнення нейтральної мети. Агресія тут використовується лише як засіб (шантаж, виховання шляхом покарання). Інструментальну агресію С. Фешбах поділяє на індивідуально і соціально мотивовану, самокорисливу і безкорисливу, або антисоціальну і просоціальну агресії [250].

Науковим досягненням дослідників К. Доджа та Дж. Койї вважається емпіричне доведення існування реактивної та проактивної агресії, що

мотивуються різними цілями [див. 31]. Так, реактивна агресія перебачає помсту за здійснений акт агресії чи усвідомлену загрозу агресивних дій. Проактивна – породжує поведінку суб'єкта (наприклад, примус, залякування, погрозу, вплив на інших) спрямовану на отримання конкретного результату [див. 31].

Вітчизняний вчений І. С. Мазоха виділила типи агресивності, які відрізняються за домінуючим компонентом агресивності. Так, особи з домінуванням емоційного компонента агресивності демонструють екстернальність у міжособистісних, виробничих відносинах і в галузі здоров'я, високий рівень ворожості, підозрілості, образи, дратівливості. Особи з домінуванням когнітивного компонента агресивності (агресивних думок, настанов, фантазій) мають екстернальну локалізацію контролю у галузі виробничих та сімейних відносин, невдач і здоров'я; у них проявляється низький рівень аутоагресії, недовір'я, опозиційної форми агресії, спрямованої проти авторитету і керівництва. Особи зі схильністю до поведінкових проявів агресивності характеризуються екстернальністю у галузі невдач, виробничих і міжособистісних стосунків, здоров'я; їм властивий високий рівень майже всіх показників агресивності, тобто, негативізму, вербальної та непрямой агресії, але вони не виявляють ворожість і образливість. Група осіб із домінуванням спонукального компонента агресивності вирізняється екстремальними локусом контролю в галузі невдач, сімейних, виробничих, міжособистісних відносин, у сфері здоров'я; підозрілістю, використанням фізичної агресії при стримуванні вербальної. Особам, у яких домінує контрольно-регулюючий компонент агресивності властива екстернальність у сімейних, міжособистісних, виробничих відносинах, а також у галузі здоров'я. Вони мають високий самоконтроль поведінки, активні, проникливі, при низькому рівні тривожності вміють стримувати свої афективні прояви [111, с. 11].

Велика кількість підходів до пояснення феномену агресії створює можливість порівняти різні погляди на проблему. Так, К. Ізард у рамках теорії

диференційних емоцій відносить агресію до ворожих дій, вчинків чи фізичних актів, які запускаються і підтримуються емоціями, що входять до комплексу ворожості [73]. Цей комплекс містить три фундаментальні емоції: гнів, відразу та презирство. Гнів, як емоція, характеризується високим рівнем напруги й імпульсивності. Відраза – це негативна емоція, пов'язана із ненавистю, неприємтям, антипатією до певного об'єкту у зв'язку із внутрішніми та зовнішніми чинниками, що вплинули на формування такого відношення в процесі засвоєння індивідуального чуттєвого досвіду. Презирство вважається найбільш холодною негативною емоцією, пов'язаною із почуттям переваги над кимось чи групою людей, що викликає агресію, хитрість, обман, супроводжується відразою до об'єкту. На думку К. Ізарда агресія спрямована на те, щоб завдати шкоди, образити чи перемогти. У поняття «фізична дія» включається також і мовлення. Шкода може бути як фізичною, так і психологічною (удар по тілу чи удар по самолюбству). В цілому агресія визначається ворожістю, але разом із тим агресивна дія може вплинути на ворожість зворотнім чином, посиливши чи послабивши її [73].

Одна із ранніх концепцій Дж. Долларда - теорія фрустрації-агресії, - і далі залишається достатньо популярною серед дослідників [249]. Основні положення теорії зводяться до двох позицій: 1) фрустрація завжди призводить до агресії (в будь-якій формі); 2) агресія завжди є результатом фрустрації.

При цьому не передбачається, що фрустрація, яка визначається як блокування чи створення перешкод для будь-якої цілеспрямованої поведінки, прямо викликає агресію. Вважається, що вона провокує агресію, що, в свою чергу, полегшує прояв чи підтримує агресивну поведінку [249]. Однак, уважне розглянення кожного положення показує, що обидва вони занадто розпливчасті. З одного боку, ясно, що фрустровані індивідууми не завжди звертаються до вербальних і фізичних нападів на інших. Вони скоріше демонструють весь спектр реакцій на фрустрацію: від покори та смутку до активних спроб подолати перешкоди на своєму шляху. Більш очевидне

підтвердження положення про те, що фрустрація не завжди призводить до агресії, надали результати багатьох емпіричних досліджень. Всі вони вказують на наступне: незважаючи на те, що фрустрація іноді сприяє агресії, це буває не так часто. Фрустрація викликає агресію перш за все у людей, які засвоїли звичку реагувати на фрустрацію чи інші аверсивні стимули агресивною поведінкою. З іншого боку, люди, для яких звичні інші реакції, можуть і не поводитися агресивно, коли вони фрустровані. На підставі досліджень впливу фрустрації на агресію більшість психологів підтверджують, що зв'язок між цими факторами менш жорсткий, ніж передбачав Дж. Доллард [див. 31; 112].

Н. Міллер після цих зауважень одразу зробив виправлення в перше положення: фрустрація породжує різні моделі поведінки, і агресія є лише однією з них [255].

Окрім центральних положень, в теорії Дж. Долларда є додаткові аспекти [249]. У відношенні спонукання до агресії вирішальне значення мають три фактора:

- 1) ступінь очікуваного суб'єктом задоволення від майбутнього досягнення мети;
- 2) сила перешкоди на шляху досягнення мети;
- 3) кількість послідовних фрустрацій [249].

З цього витікає, що сила поштовху до агресії залежить від міри очікуваного задоволення, від сили перешкоди та від кількості заблокованих реакцій [див. 31; 112].

В подальшому Дж. Доллард припустив, що вплив фрустрацій, що наступають одна за одною, може бути сукупним, і це викличе агресивні реакції більшої сили, ніж кожна з них окремо [див. 31; 112].

Об'єктами агресії можуть бути й інші люди, однак найсильніша агресія буде спрямована саме на людину, яка викликала фрустрацію. Н. Міллер є автором моделі, яка розкриває виникнення зміщеної агресії. Згідно цієї моделі агресія спрямовується не на людину-фрустратора, а на іншу особу.

Науковець пояснив, що вибір жертви агресивної поведінки детермінується трьома факторами: силою спонукання до агресії; силою факторів, що гальмують таку поведінку; стимульною схожістю кожної потенціальної жертви із фруструючим фактором [255].

Беручи до уваги обмеженість теорії фрустрації-агресії, Л. Берковіц вніс значні зміни в цю теорію [244]. Дослідник стверджує, що фрустрація – один з багатьох різних аверсивних стимулів, які здатні лише провокувати агресивні реакції. Фрустрація не обов'язково реалізується в агресивних діях, але вона стимулює готовність до них. Подібна поведінка виникає тільки тоді, коли є відповідні засновки до агресії – стимули середовища, пов'язані з актуальними чи попередніми факторами, що провокують злість, або з агресією в цілому. Згідно Л. Берковіца, стимули набувають властивість провокувати агресію шляхом процесу, схожого на вироблення умовних рефлексів. Стимул може набути агресивного значення, якщо пов'язаний із позитивно підкріпленою агресією чи асоціюється із пережитим раніше дискомфортом та біллю. Ці стимули можуть поступово схилити до агресивних дій індивідуумів, які раніше були фрустровані. Цим вимогам відповідає широкий діапазон стимулів. За певних умов цю роль можуть відігравати люди з певними рисами характеру і навіть фізичні об'єкти [244].

Інше важливе виправлення, яке вніс Л. Берковіц до теорії фрустрації-агресії, стосувалося необхідних для послаблення агресивного спонукання умов. Л. Берковіц, на відміну від Дж. Долларда, вважав, що при достатньо сильній фрустрації агресія може слабнути, якщо заподіяти шкоду особі, яка викликала фрустрацію. Також науковець стверджує, що оскільки марні спроби заподіяти шкоду фрустраторові самі по собі є фруструючими, вони, скоріш за все, будуть посилювати прагнення діяти агресивно [див. 31; 148].

Пізніше Л. Берковіц акцентував свою увагу на емоційних та когнітивних процесах, які, за його теорією, є в основі взаємозв'язку між фрустрацією й агресією. Індивідуальна інтерпретація негативного впливу формується в ході створення когнітивних зв'язків аверсивних стимулів

(неприємні запахи, спека, гамір, біль, погане самопочуття) і актуальної ситуації, в якій вони сприймаються. Таким чином виникає закріплення «негативного афекту». В процесі виникнення аналогічних умов середовища, навіть якщо зміст ситуації не викликає агресію, формується готовність до її прояву [244].

З іншого боку, як стверджує Д. Зільманн, замислення над ситуацією може впливати на ступінь збудження, оскільки агресія часто носить імпульсивний характер. Високий рівень збудження буде сприяти дезінтеграції когнітивних процесів, а, отже, залишає менше можливостей для контролю за агресією. Помірне збудження, навпаки, дозволяє працювати когнітивними процесам й послаблювати агресивні реакції [див. 31; 112; 260]. Такий підхід враховує психофізіологічний внесок у природу агресії, але, незважаючи на це, когнітивна модель має достатній потенціал у вирішенні проблеми контролю й управління агресією [див. 31].

У теорії соціального научіння, автором якої є А. Бандура, агресія являє собою поведінку, засвоєну в процесі соціалізації шляхом спостереження відповідного способу дій при соціальному підкріпленні. Зразок поведінки розглядається як засіб міжособистісного впливу. Тому істотна увага тут приділяється вивченню впливу первинних посередників соціалізації, а саме батьків, на научіння дітей агресивної поведінки. Діти навчаються шляхом спостереження за поведінкою інших людей і наслідування своїх батьків. Цей процес називається моделюванням. Пізніше процес моделювання переходить у процес соціалізації, в ході якого формуються звичні моделі реакцій [14].

А. Бандура виявив три найбільш важливі моменти, які потрібно враховувати при вивченні агресії: спосіб засвоєння подібних дій; фактори, що провокують їхній прояв; умови, за яких вони закріплюються. Так, дослідник вважає, що агресія засвоюється шляхом дії біологічних факторів (наприклад, гормонів, нервової системи). Агресія провокується під впливом шаблонів, таких як збудження, увага; неприйнятним зверненням (наприклад, напади, фрустрація); спонукальними мотивами (наприклад, гроші, захоплення);

інструкціями (наприклад, накази); ексцентричними переконаннями (наприклад, параноїдальні ідеї). Регуляція агресії відбувається завдяки зовнішнім заохоченням та покаранням (наприклад, матеріальна нагорода, неприємні наслідки), вікарному підкріпленню (наприклад, спостереження за тим, як заохочують чи карають інших), механізмам саморегуляції (наприклад, гордість, провина) [14; 31].

А. Бандура також вводить поняття «заміщення підкріплення» і «самопідкріплення». Заміщення підкріплення – це позитивні чи негативні наслідки чужих вчинків, що спостерігаються індивідом. Імовірність агресивної поведінки зростає, якщо він спостерігав, як інші люди були винагороджені за подібну поведінку [14; 31].

Самопідкріплювальний ефект впливає на поведінку індивіда як зовнішнє підкріплення. Після того, як бажана модель реакції здобуває негативну оцінку, роль самопідкріплення починають відігравати приємні відчуття, випробувані людиною [див. 31].

Коли агресивні реакції засвоєні, на перший план виступають фактори, які відповідають за їх регуляцію - збереження, посилення чи контроль. Існує три види заохочень та покарань, що регулюють агресивну поведінку. По-перше, це матеріальні заохочення і покарання, суспільна похвала чи догана та/або послаблення чи посилення негативного відношення з боку інших. По-друге, агресія регулюється вікарним досвідом: наприклад, шляхом надання можливості спостерігати, як нагороджують чи карають інших людей. По-третє, людина може сама себе карати чи заохочувати. Багато агресивних людей пишаються своєю здатністю наносити шкоду іншим. Агресори також можуть карати себе, засуджуючи свою власну поведінку. Люди, які засвоїли таку суспільну цінність, як несхвалення агресивної поведінки, почуваються винними, демонструючи подібні дії [див. 31].

Теорія соціального научіння залишає більше шансів можливості попередити та контролювати людську агресію порівняно з більшістю інших теорій по двом причинам. По-перше, згідно цієї теорії, агресія представляє

собою засвоєну в процесі наочіння модель соціальної поведінки. В цій якості вона є відкритою для прямої модифікації і може бути послаблена за допомогою багатьох процедур. Наприклад, досить ефективним засобом може стати усунення умов, що підтримують агресивну поведінку. По-друге, на відміну від теорій мотивації й інстинкту, підхід з позицій соціального наочіння не представляє людей як постійно відчуваючих потребу чи прагнення до насильства під впливом внутрішніх сил або зовнішніх (аверсивних) стимулів. Скоріш за все, соціальне наочіння передбачає прояв агресії людьми тільки в певних соціальних умовах, які сприяють подібній поведінці. Стверджується, що зміна умов призводить до запобігання чи послаблення агресії [див. 31].

Цю точку зору поділяють і російські науковці. І. Зімня відзначає, що навчення є найбільш загальним поняттям, що визначає процес і результат засвоєння індивідуального досвіду [68]. Л. Б. Ітельсон вважає: «...это стойкая целесообразная смена физической и психической деятельности (поведения), которая возникает благодаря предыдущей деятельности (поведению) и не вызвана непосредственно врожденными реакциями организма...» [75, с.5]. Механізми наочіння дуже різноманітні, але не зважаючи на це агресивна поведінка засвоюється шляхом оперантного навчення, через безпосередній досвід агресивної поведінки, де подібні дії заохочуються і підкріплюються, а також вікарного навчення, тобто навчення шляхом спостереження за поведінкою інших людей [47].

Значна частина досліджень, присвячених соціальному наочінню за допомогою спостереження, свідчить, що достатньо символічного зображення агресії (художні фільми, телевізійні передачі, друковані видання, реклама та інші) для формування реальних поведінкових реакцій [26; 49; 94; 148; 215; 227; 229]. В. Дікова зазначає, що розуміння цих механізмів агресії стосовно професійних деформацій має велике значення, адже агресивний учитель не тільки руйнівним чином впливає на психіку учнів, але й є прикладом для наслідування й закріплення у відповідь агресивних реакцій, що збагачує їхній

поведінковий репертуар. При цьому у спостерігачів (учнів) формується уявлення про те, як будується поведінка, здійснюється професійна діяльність, руйнуються моральні й етичні зразки поведінки й діяльності. Відсутність внутрішньої позиції вчителя відносно професійно-етичних норм педагогічної діяльності, за наявності особливостей адміністративного контролю, викликає ефект безкарності, реалізації владних тенденцій. В таких умовах агресія не тільки закріплюється як цілком прийнятний засіб професійної поведінки, але й отримує розвиток, продовжуючи подальшу деформацію особистості вчителя [47].

Послідовники психологічної школи Б. Г. Ананьєва виділили рівні агресії: індивідний, суб'єктно-діяльнісний та особистісний. Т. Курбатова пов'язує індивідний рівень агресії з природою людини, що спрямована на самозахист, на захист потомства та майна [див. 99]. Суб'єктно-діяльнісний рівень відображається у стилі поведінки і пов'язаний із прагненням до успіху, досягненням цілей і відповідною реакцією на виникаючу загрозу. Особистісний рівень проявляється у виборі людиною агресивних, насильницьких засобів у досягненні встановлених цілей, а також пов'язаний із мотиваційною сферою і самосвідомістю [див. 99]. Однак, виділення рівнів у цій моделі, на думку В. В. Дікової, не дозволяє вирішити проблему оцінки агресії. Доволі складно диференціювати рівні аналізу один від одного, до того ж цей поділ є достатньо умовним, оскільки суб'єкт діяльності невіддільний від особистості [47].

Провівши аналіз наукових джерел, ми обрали найбільш чітко і змістовне визначення агресії.

Під агресією розуміють прояв агресивності в деструктивних діях, спрямованих на нанесення шкоди тій чи іншій особі [172].

У більшості теоретичних та емпіричних підходів до пояснення агресії існує двобічний погляд на розуміння агресії як акту поведінки й як особливості особистісної організації людини. Агресивна поведінка є однією з форм реагування на несприятливі у фізичному й психічному відношенні

життєві ситуації, що викликають стрес, фрустрацію та інші психічні стани [55; 122].

Агресивні дії можуть виступати в якості: засобу досягнення мети; засобу психологічної розрядки; засобу задоволення потреби в самореалізації та самоствердженні [55; 122].

Агресія здатна зростати за механізмом сумації, накопичення почуттів і за механізмом психічного зараження, перетворення міжособистісної агресії у міжгрупову. Вона може проявлятися й у формі неадекватної захисної реакції, бути наслідком афекту, а у випадку девіантного відхилення особистості – виступати як системотворний фактор агресивного типу поведінки [55].

Особистісна агресивність не завжди реалізується в агресивній поведінці. Тобто агресивність сама по собі не робить суб'єкта соціально небезпечним, також і агресивні дії, у свою чергу, не завжди мають несхвальну в суспільстві форму. Вона виконує важливу адаптивну й захисну функцію в тому випадку, коли агресія необхідна й достатня для збереження життя суб'єкта [47].

Таким чином, агресія як акт поведінки й агресивність як властивість особистості є характеристиками людини як цілісної системи. Будемо вважати доцільним розглядати агресію як прояв агресивності.

1.2. Зміст і прояви агресивності вчителів у професійній діяльності

Питання впливу специфіки професії на особистість та поведінку людини постійно привертає увагу вітчизняних та зарубіжних науковців, але все одно залишається актуальним і не до кінця дослідженим. В психологічній літературі зустрічається багато наукових праць, що розкривають позитивний вплив навчальної і професійної діяльності на формування особистості. Однак, в процесі становлення особистості можуть виникати зовнішні та внутрішні протиріччя, критичні моменти, в ході яких відбувається зміння вектору професійного розвитку. Як і будь-який процес розвитку, професійне

становлення призводить не тільки до вдосконалення людини, але й до деструктивних змін особистості, таких, як агресивність [47].

Професія педагога відноситься до професій соціономічного типу, що найбільш підвладні професійним деформаціям. Це пояснюється специфікою взаємодії суб'єкта діяльності з об'єктом своєї праці, яка є характерною для професії типу «людина-людина», а також особливостями ділового міжособистісного спілкування [83; 84; 98; 104; 150; 183; 184; 190]. Об'єкт педагогічної праці – учень (учні) – виступає як один з найскладніших об'єктів професійної діяльності. По-перше, існує істотна різниця між об'єктом і суб'єктом праці за віковою ознакою, тому вчитель постійно має враховувати особливості психічного і фізіологічного розвитку учнів, що змінюються на кожній стадії. До того ж кожен учень може відрізнитися від своїх однолітків за темпом і рівнем розвитку, що, безумовно, підвищує вимоги до психолого-педагогічної компетентності вчителя. По-друге, кожен учень є об'єктом безперервного перетворення, оскільки знаходиться в процесі навчання і виховання. Професія педагога відноситься до категорії тих, мета, результат і сенс яких існують лише за умови здійснення впливу на іншу людину. Це стає особливо зрозумілим, коли вчитель не впливає на своїх вихованців, за таких умов його діяльність не «відбувається» [44; 102; 183; 184; 224; 225].

Результативне здійснення професійної діяльності вчителя передбачає проникнення в сутність процесів, що протікають у житті учнів, і проживання частини свого життя в контексті життя інших [19]. Високий ступінь проникнення в сутність об'єкта праці вимагає певної психологічної готовності до сприймання і прийняття особистості учня, до переходу від певних особливостей своєї життєвої ситуації до особливостей соціальної ситуації розвитку учня. Однак, сприймання учнів не може бути однаковим, оскільки воно пов'язане із різними професійними стереотипами, індивідуальним образом учня, який виникає в процесі взаємодії. Якість і характер педагогічної взаємодії обумовлюють її продуктивність [48; 101; 221].

І. Зімяня пропонує розглядати педагогічне спілкування як форму навчального співробітництва, умову оптимізації навчання і розвитку особистості самих учнів [68]. Педагог повинен вміти поставити себе на місце учня, жити його інтересами і проблемами, вміти подолати віковий, ціннісний, культурний бар'єр [70; 72; 88; 103; 145; 151; 177].

Такий процес входження в роль іншого відображається на самому суб'єкті діяльності. Він обов'язково впливає на особистість педагога і залишає відбиток на індивідуальному розвитку особистості [19].

Все вищезазначене свідчить про те, що агресивні учні провокують агресію педагога, а агресивний учитель, у свою чергу, провокує відповідну реакцію школярів, беручи безпосередню участь у процесі навчання, засвоєння і закріплення агресії як соціально прийнятної моделі поведінки [136].

В. Д. Шадріков пропонує пов'язувати агресію із реалізацією фундаментальних мотивів особистості – прагненням до домінування і лідерства. На його думку, агресивна поведінка спрямована на самоствердження і суперництво [228].

Зупинимось на розгляді позиції домінантності вчителя у педагогічній діяльності детальніше. Позиція домінантності дозволяє вчителю створити відчуття панування й володіння. Вчитель, отримавши право на мовлення, відчуває власну перевагу. Мова є засобом пригнічення. Р. Барт стверджував, що говорити – значить підкорювати собі слухача [17]. Людина, що говорить, роблячи спробу висловлюватися об'єктивно, нав'язує своє відношення до світу, до людей, до подій. Вона змушує приймати власні думки, а отже ставить слухача в залежність від власного досвіду і сприйняття світу. Вчитель, впливаючи на школяра за допомогою мови, здійснює над ним владу, таким чином, мова стає зброєю примусу. Мюррей бачив мотив влади у домінуванні [див. 216]. Дослідження, яке було проведено Вінтер (D.C. Winter), дозволило виявити сильно виражений мотив влади у вчителів. Ідентифікація вчителя з владою передбачає витіснення почуттів слабкості,

незначущості, безпомічності, невпевненості і страху, а значить, сприяє подоланню об'єктності у самому собі. У діях педагога проявляється потреба відчувати себе сильним, проявляти свою могутність [див. 216].

На думку Л. М. Мітіної, центральним утворенням педагогічної діяльності вчителя, що обумовлює і процес, і результат діяльності, є система дій учителя. Вона вважає, що можна виділити дві принципово різні системи: дії, спрямовані на пригнічення особистості і самостійності дитини, на примус учня у прилучанні до знань, на жорсткий контроль і регламентацію поведінки (система насильства); дії, спрямовані на створення оптимальних умов для самостійного розвитку особистості дитини, його творчої активності (система, що сприяє розвитку) [127].

О. В. Краснопорова відзначає в деяких ситуаціях насильницький характер мови вчителя, наголошує, що саме влада надає право породжувати знання. На її думку, компенсуючи дефіцит власної суб'єктності, учитель може виявляти садистичний нахил. Подібні схильності проявляються у гіпертрофованому прагненні до влади, тотальному контролю над оточуючим світом і людьми. Можливо, нападаючи на супротивника, яким стає учень, педагог задовольняє потребу в агресії. Агресія в такому випадку стає способом виразу і поглиблення суб'єктності педагога. Учитель схильний насолоджуватися владою над учнем, висуваючи до нього високі вимоги, тим самим змушуючи відчувати приниження і почуття провини [див. 91; 216]. Як показують дослідження С. Фешбаха, слабкі люди, досягнувши влади, використовують більш жорсткі засоби впливу, а людина, яку карали саму, стає агресивною [див. 91; 216].

Практика показує, коли вчитель перестає відчувати свою владу, то починає відчувати образу. Втрата влади сприймається ним як підкорення. Намагання позбутися цього відчуття призводять до того, що педагог стає занадто вимогливим і прискіпливим. Будь-яка яскрава емоційна реакція дитини на уроці може бути розцінена вчителем як спроба вийти з-під контролю. Демонструючи владу, вчитель може принижувати дитину,

вказувати на її недоліки в присутності інших людей. Але настрашніше, що він починає отримувати від цього задоволення.

О. В. Краснопорова акцентує увагу на тому, що школярі часто самі схильні приймати домінантність учителя. Делегування відповідальності вчителю дозволяє виключати стреси, знімати напругу, полегшувати існування. Незважаючи на домінування, у поведінці педагога проявляються страх і слабкість, які є джерелами жорстокості в учительському середовищі. Настанова на нанесення шкоди, що приписується іншій людині, виходить з того хибного уявлення, згідно якому саме інша людина схильна наносити шкоду. У загрозовій для самооцінки ситуації проявляється тривожність учителя. Інтенсивність тривожності залежить від того, наскільки ситуація сприймається індивідом як небезпечна, який його власний досвід переживання таких ситуацій. Відомо, що сила засобів, які використовує вчитель, зростає зі зменшенням упевненості у собі, тому чим більше тривога вчителя, тим більш агресивною буде його поведінка, тим більшу потребу у домінуванні і деформації учня він буде відчувати [91].

Для сучасної школи властиве спілкування в авторитарному стилі. Вчитель скутий у своєму виборі, оскільки на нього тиснуть правила, прийняті у школі. Дуже часто керівництво анвчального закладу ставить під сумнів дії та рішення педагога, тим самим повідомляючи про його професійну некомпетентність. Така ситуація призводить до постійного переживання вчителем відчуття тривоги і безправності. Вихід з положення вчитель знаходить у прагненні до домінування.

К. Хорні стверджує, що невротичне прагнення до влади народжується з тривожності, ненависті і почуття власної неповноцінності, оскільки влада може дати почуття безпеки [218].

Проявами агресії, на думку О. В. Краснопорової, є словесні образи, прихований примус, завуальовані вимоги. Демонстрація незадоволення, короткочасна ізоляція, лайка, висміювання, об'ява про проступки – ось покарання, що активно використовуються у школі. Відсутність уваги, відмова

від виконання вимог з боку школярів сприяють формуванню презирливого ставлення з боку вчителя. Найменша критика, відсутність визнання болісно сприймаються вчителями. Для підтримки авторитету і самозбереження вчитель починає боротися проти всіх, хто поряд [59; 91; 237].

Вивчаючи вплив професійної діяльності на спеціаліста, С. П. Безносков, використовує поняття «професійна роль» і відповідну концепцію особистості [див. 19; 186]. Однією з причин деформації він вважає співвідношення між суб'єктом професійної діяльності і його розумінням, прийняттям професійної ролі. Особливо це стосується тих випадків, коли професія вчителя є лише шляхом заробітку або іншим видом діяльності, що не має справжньої професійної педагогічної мотивації. Невідповідність внутрішнього змісту особистості вимогам діяльності, тривала незадоволеність роллю, яку людина виконує, тим положенням у колективі і суспільстві можуть стати причиною, що обумовлює деформацію, а також ініціює професійну кризу [19; 66; 67; 139; 158].

Дійсно, виконуючи роль учителя, людина повинна відповідати конкретному образу і здійснювати свої функції у відповідності з посадовими інструкціями, наказами і нормами, наприклад, регулювати дисципліну в класі, ставити вимоги до поведінки і діяльності учнів. Як зазначає Л. М. Карамушка та інші вчені, поряд із позитивним впливом, виконання тих чи інших професійних ролей може призводити і до негативних наслідків, зокрема до професійної деформації особистості, тобто випадків, коли професійні стереотипи дій, стосунків стають настільки характерними для людини, що вона вже неспроможна вийти за рамки засвоєних стереотипів і пристосувати свою поведінку до нових умов [18; 70; 81; 87; 89; 183; 184]. Наприклад, вчителі-жінки, які в процесі педагогічної взаємодії з учнями звикли «повчати», «давати вказівки», можуть переносити такий стиль спілкування й у сферу сімейних стосунків, що призводить до конфліктів, емоційних зривів [81].

Е. Ф. Зеєр наголошує, що тривале здійснення будь-якої діяльності призводить до виникнення деформацій особистості, що знижують продуктивність виконання своїх функцій або суттєво ускладнюють цей процес [65; 153].

Він визначає професійні деформації як деструктивні зміни особистості в процесі виконання професійної діяльності; зміни в структурі діяльності і особистості, що негативно впливають на продуктивність праці та взаємодію з іншими учасниками цього процесу; деструкції, що виникають за тривалого виконання однієї і тієї ж професійної діяльності, негативно впливають на її продуктивність, породжують професійно небажані якості, змінюють професійну поведінку людини [65; 153].

Е. Ф. Зеєр пропонує поділяти професійні деформації за 4 рівнями прояву:

1) загальнопрофесійні деформації (спостерігається у більшості працівників зі стажем; ступінь прояву деформацій різна; деформації роблять працівників схожими): у лікарів – синдром «утоми співчуття» (емоційна індиферентність до страждань хворих); у працівників правозахисних органів – синдром «асоціальної перцепції» (кожен громадянин сприймається як потенційний порушник); у керівників – синдром «вседозволеності» (порушення професійних та етичних норм, прагнення маніпулювати професійним життям підлеглих);

2) спеціальні професійні деформації (виникають при спеціалізації; кожна спеціальність у межах будь-якої професії має свій якісний і кількісний склад деформацій): у слідчого – правова підозрілість; у адвоката – професійна виверткість; у терапевтів – постановка загрозливих діагнозів; у хірургів – цинічність; у медичних сестер – нечулість та байдужість;

3) професійно-типологічні деформації обумовлені накладенням індивідуально-психологічних особливостей особистості (темпераменту, здібностей, характеру) на психологічну структуру діяльності. В результаті формуються професійно та особистісно обумовлені комплекси:

- деформації професійної спрямованості особистості: викривлення мотивації діяльності; перебудова ціннісних орієнтацій; песимізм; скептичне ставлення до новачків та нововведень;

- деформації, що розвиваються на основі організаторських, комунікативних, інтелектуальних та інших здібностей: комплекс перевершення; гіпертрофований рівень домагань; завищена самооцінка; нарцисизм;

- деформації, що обумовлені рисами характеру: рольова експансія; владолюбство; домінантність; індиферентність;

4) індивідуалізовані деформації, що обумовлені особливостями працівників різних професій. Надмірний розвиток окремих професійно важливих і професійно небажаних якостей (в результаті тривалої професійної діяльності, психологічного злиття особистості і професії) призводить до виникнення надякостей чи акцентуацій: надвідповідальність, суперечесність, гіперактивність, трудовий фанатизм; професійний ентузіазм [66; 90].

Е. Ф. Зеєр розробив концепцію професійного становлення. Згідно цієї концепції, професійний шлях особистості проходить через декілька стадій, кожна з яких має якісну своєрідність [63-67]. Перехід від однієї стадії до іншої характеризується переживанням нормативної кризи. В. В. Дікова на основі концепції Е.Ф. Зеєра дослідила особистісні зміни педагога, в тому числі і особливості прояву агресивності, на кожній стадії [47].

Перша стадія пов'язана із професійною адаптацією педагога (стаж роботи від 1 до 5 років), яка характеризується включенням суб'єкта в професійну діяльність переважно нормативно-репродуктивного характеру. Активна соціально-професійна взаємодія на цій стадії сприяє засвоєнню нової професійної ролі, набуттю досвіду самостійного виконання трудової діяльності. У процесі засвоєння діяльності відбувається професіоналізація психічних процесів, формування професійно важливих якостей [113; 235]. Часто до педагога, який адаптується, прикріплюється більш досвідчений учитель з метою надання необхідної допомоги в організації і виконанні

професійної діяльності. Наукові дослідження вказують, що педагогам на етапі адаптації властивий достатній рівень емоційної стійкості, активність, схильність тверезо оцінювати дійсність. У взаєминах з іншими людьми проявляють доброзичливість, скромність, що свідчить про хороший рівень адаптації до нових умов професійної діяльності. Вчителі також наполегливі у досягненні цілей, демонструють волевий самоконтроль в плануванні і здійсненні діяльності. Рівень агресії низький або в межах норми [47].

Е. Ф. Зеєр зазначає, що криза професійних експектацій, яка завершує стадію адаптації, пов'язана виникненням стану незадоволеності професійними можливостями посади, яку займає педагог, і кар'єрою [66]. Переживання кризи часто супроводжується негативними емоціями, послабленням емоційного контролю, що дезорганізує психічні стани, які, безумовно, впливають на здійснення професійної діяльності.

Перехід на наступну стадію професійного розвитку педагога (6-10 років стажу) пов'язаний із відносною стабілізацією професійної діяльності. Успішна адаптація відзначається більш глибоким зануренням особистості в трудову діяльність, завершенням формування первинної ідентичності педагогічному суспільству, оформленням самостійної професійної позиції. Стадія первинної професіоналізації характеризується зміною соціально-професійної ситуації становлення спеціаліста. Спеціалісти, які знаходяться на цій стадії розвитку, менш емоційно стійкі, ніж педагоги, які вже адаптовані, часто проявляють роздратованість. У поведінці вони прагнуть до нав'язливого демонстративного виконання норм і правил, часто всупереч здоровому глузду. У відносинах з іншими людьми проявляють недовіру, схильність наполягати на своїй думці, конфліктність. Слід відмітити, що у таких педагогів самоконтроль послаблений, висока підвладність впливу емоцій. Також спостерігається схильність до агресивної поведінки має середні показники, а особистісна агресія – високі, що вказує на закріплення агресивних тенденцій на рівні особистісних рис, які характеризуються певною постійністю і значним впливом на поведінку і

діяльність. Що стосується кризи професійного росту, то вона супроводжується яскраво вираженою потребою у самоствердженні і самореалізації особистісних потенцій. Протиріччя, яке виникає між рівнем реалізації професійної діяльності і можливостями кар'єрного росту, часто супроводжується агресивними проявами, які є ознакою професійної деформації [47].

Подальший конструктивний професійний розвиток педагога характеризується змінами у соціально-професійній ситуації. Підвищується рівень трудової активності, розвивається професійна мобільність, здатність адекватно реагувати на умови діяльності, що змінюються. Гнучкий стиль педагогічної діяльності дозволяє здійснювати висококваліфіковану діяльність на стадії вторинної професіоналізації (11-15 років стажу). Педагоги-професіонали емоційно стійкі, схильні більш спокійно ставитися до дратуючих факторів. Адаптаційні можливості педагогів дуже високі, що сприяє досягненню ідентичності з професійною громадою. Волевий самоконтроль розвинений, характеризується високою свідомістю поведінки, відсутністю тенденцій до імпульсивної поведінки і афективних реакцій. Агресивна поведінка має низькі показники, а особистісна агресія – середні. Стадія вторинної професіоналізації завершується кризою професійної кар'єри, до детермінуючих факторів якої відносяться незадоволеність потенціальною самореалізацією в нових соціально-професійних умовах, професійна стагнація, корекція «Я-концепції» [47].

Перехід на наступну стадію професійного розвитку пов'язаний із успішним завершенням попередньої стадії, наявністю потреби в самореалізації. Стадія професійної майстерності (16-25 років стажу) характеризується якісно новим рівнем реалізації педагогічної діяльності. Тут В. В. Дікова спирається на думку Е. Ф. Зеєра про те, що змінення соціально-професійної ситуації визначає стрибок професійної активності особистості, який більшою мірою виражається в творчій, дослідницькій діяльності, у пошуках нових ефективних способів її виконання. Більшість дослідників

називають цей період верхівкою особистісної і професійної реалізації [66]. Однак часто цей період ускладнений ломкою старих професійних стереотипів у відносинах із колективом і адміністрацією. Прагнення до більшої свободи в професійній діяльності ініціює конфлікти, незрозуміння з боку колег, почуття незадоволеності собою. Педагоги цієї групи характеризуються незалежністю, наполегливістю у досягненні своїх цілей. Яскраво виражена тенденція до самоствердження відображується на характері взаємовідносин з учнями. У відношенні до професійної діяльності схильні ігнорувати прийняті норми, відмовляються виконувати загальноприйняті правила. У відносинах з іншими людьми підозрілі, недовірливі. Характерний слабкий самоконтроль, конфліктність у поведінці. Значення показників поведінкової й особистісної агресії високі або знаходяться на верхній межі норми. Агресивні тенденції посилюються в період кризи усвідомлення неминучості завершення професійної діяльності. Для неї характерна гостра незадоволеність своїм соціально-професійним положенням, відсутність потреби у професійному досвіді, ускладнені психофізіологічними віковими змінами [47].

Стадія постпрофесіоналізму (більш ніж 25 років стажу), на думку А. К. Маркової, визначається поступовим завершенням професійної діяльності [118]. Одним із позитивних досягнень цього періоду є передача педагогічного досвіду, накопиченого протягом довгої професійної діяльності. Паралельно із цим здійснюється підготовка до нової соціальної ролі, яка супроводжується зниженням темпу професійної активності на фоні звуження соціально-професійного поля [11; 167]. Дослідження В. В. Дікової довели, що педагоги на стадії постпрофесіоналізму відзначаються середньою емоційною стійкістю, поступливістю і пристосованістю у відносинах з іншими. У поведінці такі педагоги схильні до моралізування, з недовірою ставляться до нововведень. Самоконтроль у поведінці достатньо розвинений. Показники агресії, як поведінкової, так і особистісної, низькі. Важливо відзначити, що цей етап професіоналізації пов'язаний із необхідністю зміни соціальної ролі і

уходом із професійної діяльності на фоні перебігу кризи втрати професійної діяльності [47].

Вивчення агресії вчителя набуває, на наш погляд, особливого значення. Саме агресія викликає найбільш значні негативні наслідки взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, створює нищівний вплив на розвиток особистості учнів.

Однак, варто зазначити, що, як і в будь-якій іншій діяльності, агресію педагога потрібно розглядати як дуалістичний феномен. Тут важливо виокремити той контекст, в якому ми будемо вивчати агресивність вчителів і окреслити коло подальшого впливу на це явище.

Дослідження Т. В. Левкової і Е. В. Хохлової доводять наявність конструктивної форми педагогічної агресії і визначає її як асертивність [100; 219]. На їхній погляд, прояв асертивності знаходить своє відображення у механізмі суб'єктивності особистості, тобто у переконанні у власній ефективності, заснованому на самоповазі і власній значущості. Асертивний педагог здатен на творчу самореалізацію. В своїй роботі науковець Т. В. Левкова визначає основні складові асертивності - позитивна адекватна самооцінка та впевненість у власних можливостях. Асертивна позиція педагога у педагогічному спілкуванні передбачає уміння досягати цілей педагогічного процесу, не знижуючи самоповаги (як власної, так і своїх учнів) [100; 219].

Асертивна поведінка не значить пригнічення агресивних почуттів - це суперчить психічному становленню людини. Асертивна поведінка сприяє спрямуванню агресії в конструктивне русло, сприяє самореалізації як фундаментальної потреби людини. Асертивна педагогічна позиція повинна відрізнятися адекватною орієнтацією у власному потенціалі, а також у потенціалі іншої людини [100].

Наше дослідження передбачає запобігання проявам агресивності вчителів у деструктивному її значенні.

Погоджуючись із думкою В. В. Дікової та спираючись на результати попередніх емпіричних досліджень агресії вчителя, можна підбити підсумок, що агресія, у більшості випадків, спрямована на учнів, взаємодія з якими викликає складності, тобто негативні емоційні реакції. Категорія таких учнів сьогодні доволі різноманітна: учні, що не встигають; учні з девіантною, асоціальною поведінкою; учні, що демонструють свою неординарність та інші. Такий контингент вимагає від педагога підвищеної мобільності, самоконтролю, глибокої і постійної рефлексії професійної діяльності, а також наявності й активізації толерантної настанови на роботу з різними дітьми [47].

Вважаємо за доцільне навести деякі дані досліджень агресії (А. О. Реан), які були проведені серед школярів у віці 15-17 років. Дослідження показало, що у 53,0 % опитуваних були виявлені високі показники за параметром спонтанної агресії. Спонтанна агресія – це підсвідоме задоволення, яке зазнає особистість під час спостереження труднощів і складних ситуацій у інших людей. Такій людині подобається вказувати людині на її помилки, у неї виникає немотивоване бажання зіпсувати комусь настрій, розлютити іншого. Аналогічні результати були отримані за реактивною агресією і роздратованістю [173]. Можна припустити, що об'єктом агресії підлітків можуть бути не лише однолітки, але й батьки і вчителі. Оскільки основний час підлітки проводять у школі, частіше за все саме вчителі стикаються із проявами агресивної поведінки і ворожого настрою учнів. Інші дослідження свідчать про те, що агресивність у підлітковому середовищі лише зростає і стає дедалі різноманітнішою у формах прояву. Така ситуація не дозволяє говорити про сформованість соціальної терпимості особистості. Агресивне суспільство робить таким своє нове покоління, і не останню роль тут відіграє агресивний учитель [173; 174].

Так, А. В. Кірейчев дослідив особливості прояву агресивності у вчителів початкових класів. За його даними, переважаючими видами агресії у педагогів початкової школи є вербальна агресія, роздратування, негативізм і

підозрілість, які починають формуватися ще в період навчання у ВНЗ [82]. Такі результати свідчать про те, що школярі досить рано стикаються із проявами агресивності вчителів. Не дивно, що це явище знаходить своє відображення у поведінці учнів і подальшому розвитку їх особистості.

Відповідно активності професійної поведінки і характеру емоцій, які переживає агресивний учитель, В. В. Діковою було виділено сім типів агресії педагога [47]:

1. Імпульсивні дії – це фізичний вплив учителя в стані афекту на учнів або оточуючі предмети, що підмінюють реальний об'єкт агресії. У закладах освіти даний тип зустрічається доволі нечасто, однак його вплив на розвиток особистості учня є найбільш деструктивним.

2. Ворожі вислови – це вербальна форма вираження гніву, що проявляється у грубому ставленні до учнів. Цей тип агресії педагога впливає на моральний розвиток школярів і найбільш розповсюджений, оскільки мовлення є основним засобом педагогічної праці.

3. Конфронтація – це протистояння, яке виникає в результаті відчуження учнів як об'єкта професійної діяльності. Вона проявляється у відмові від виконання необхідних професійних завдань і може бути наслідком конфлікту, а також втрати мотивації праці, професійної втоми.

4. Домінантність – проявляється в демонстрації влади і непохитного авторитету вчителя, висуванні жорстких вимог учням, застосуванні системи покарань, неадекватно низькій оцінці результатів навчальної діяльності. Домінантність є основою авторитарного стилю педагогічної взаємодії.

5. Опозиція – це протидія, відмова від спілкування з учнями внаслідок негативного відношення до праці, учнів, колег, сформованого в результаті образ, незадоволеності вчителя своїм соціально-професійним положенням, можливостями професійної самореалізації.

6. Стереотипна диференціація – це розділ характеру педагогічного впливу в залежності від відношення до окремих учнів, побудованого на

професійних стереотипах. Виражається в упередженому ставленні до «двісчників», «хуліганів», «прогульників».

7. Нетерпимість – це презирливе ставлення до учнів, що ґрунтується на емоції відрази, яка виникає при взаємодії з дітьми гігієнічно занедбаними, неохайними, з відхиленнями у поведінці або фізичними вадами. Прояви нетерпимості в основному носять пасивний характер і виражаються у відмові від спілкування і відповідній фізіогноміці (виразі обличчя) під час вимушеного контакту [47].

Теоретичний аналіз проблеми агресії встановив, що агресія вчителя має різноманітні прояви, які можуть носити як активний характер, так і пасивний або непрямий. Вибір стратегії професійної поведінки тісно пов'язаний з емоційним станом учителя в момент здійснення педагогічної діяльності. Негативні емоції, які переживає вчитель, часто відображають ставлення до професійної діяльності, її мотиваційно-ціннісний, соціально-професійний та інші аспекти, які впливають на продуктивність праці і подальший розвиток спеціаліста [47].

1.3. Чинники, що зумовлюють виникнення проявів агресивності вчителя в умовах професійної діяльності, та механізми запобігання

Теоретичний аналіз детермінант проявів агресивності серед учителів, надає можливість більш детально розглянути витoki цього явища. Особливо важливим, на нашу думку, виявляється дослідження вищезазначених факторів в контексті професійної діяльності педагога.

Вивчаючи фактори, що спричиняють прояви агресивності вчителя, було розглянуто підхід науковця В. В. Дікової. Вона пропонує всю сукупність цих факторів поділити на три групи (табл. 1.2) [47; 134].

Таблиця 1.2

Фактори, що детермінують агресію вчителя

Суб'єктивні фактори	Об'єктивні фактори	Об'єктивно-суб'єктивні фактори
<ul style="list-style-type: none"> - біологічні детермінанти; - тривожність; - прагнення до домінування; - емоційна нестійкість; - низька толерантність; - соціальна фрустрованість 	<ul style="list-style-type: none"> - емоційна напруженість педагогічної діяльності; - особливості управління педагогічним колективом; - загальна соціально-економічна ситуація в країні; - реформи в системі освіти 	<ul style="list-style-type: none"> - стиль сімейного виховання; - взаємодія з асоціальними групами; - стиль педагогічної діяльності; - професійна некомпетентність; - конфлікти проф. самовизначення; - кризи професійного становлення; - професійна дезадаптація

1. Суб'єктивні фактори, обумовлені індивідуально-психологічними особливостями особистості спеціаліста, які проявляються у взаємозв'язку зі змістом, умовами та тривалістю виконання професійної діяльності.

2. Об'єктивні фактори, пов'язані із особливостями соціально-професійного середовища, організацією праці вчителя, якістю управлінської функції, професіоналізмом керівників.

3. Об'єктивно-суб'єктивні фактори, що поєднують чинники, викликані дисбалансом особистісного та професійного розвитку [47].

Ці фактори мають різні механізми формування і, відповідно, різний ступінь впливу на особистість у кожному конкретному випадку. Проаналізуємо вказані детермінанти з метою уточнення впливу різних факторів на це явище.

Розглянемо *суб'єктивні фактори*, що детермінують агресію вчителя. До них можна віднести індивідні властивості, а також якості і властивості особистості.

Біологічні детермінанти агресії можна розглядати в декількох напрямках: ролі генотипу в індивідуальних відмінностях агресивності;

впливу хромосомних аномалій; молекулярно-генетичних засад окремих властивостей нервової системи; гормональних особливостей біологічної організації людини [3; 6; 173].

Є. Клімов стосовно індивідних властивостей суб'єкта діяльності зазначає, що рухливість нервових процесів та деякі загальнотипологічні властивості не є найбільш важливими чинниками серед тих, що визначають своєрідність діяльності вчителя. Об'єктивні вимоги в педагогічній професії, пов'язані з необхідністю впливати на людей, пред'являються, насамперед, до змістового, а не формально-динамічного боку особистості [83, с. 322].

Психогенетичні фактори, звісно, важливі в процесі формування агресії, однак така поведінка, як вважає більшість соціальних психологів, є спільною функцією особистості і її оточення [31].

Серед особистісних факторів, які обумовлюють агресію вчителя, В. В. Дікова виділяє підозрілість, прагнення до домінування, тривожність, емоційну нестійкість, низьку толерантність. До цього списку, на нашу думку варто додати низьку самооцінку, екстернальний локус контролю, особистісну незрілість.

Розглянемо найважливіші з них. Дослідження, які проводив Р. Берон, дозволили встановити зворотний зв'язок між рівнем тривожності, що пов'язаний із соціальним схваленням своєї поведінки, та ступенем агресивності дій. З'ясовано, що чим вища стурбованість соціальною прийнятністю поведінки, тим нижче рівень агресії і навпаки [31]. Якщо звернутися до професійної діяльності вчителя, можна припустити, що вчитель не сильно схвилюваний соціальним схваленням поведінки, якщо йдеться про повсякденні ситуації шкільного життя. Скоріш за все, це обумовлено низьким рівнем адміністративного контролю над діями та поведінкою педагога та широкими можливостями для реалізації своїх владних потреб.

В. Д. Шадріков вказує на зв'язок між прагненням до самоствердження і домінування та агресивністю індивіда, оскільки це прагнення є фундаментальною мотивацією [228].

Домінування вчителя, як демонстрацію сили і влади, можна легко помітити, якщо він маніпулює оцінкою навчальних досягнень учнів, намагається підкорити своїй волі поведінку і діяльність школярів. До того ж, професійна солідарність дозволяє отримати підкріплення і схвалення агресивної поведінки з боку колег по відношенню до окремих категорій учнів [123; 232; 236].

Важливим чинником, що детермінує агресію, виступає емоційна нестійкість. Такі дослідники, як А. Д. Алферов, Ю. Н. Кулюткін, В. О. Сластьонін, розуміють під емоційною стійкістю інтегративну якість особистості, що характеризується поєднанням емоційних, вольових та інтелектуальних компонентів психічної діяльності, і яке дозволяє успішно вирішувати поставлені задачі в умовах емоційної напруженості з мінімальним негативним впливом на самопочуття, здоров'я та працездатність людини [див. 46; 130; 196]. Емоційна стійкість є складною і об'ємною якістю особистості. В ній об'єднано цілий комплекс здібностей, широке коло різнорівневих явищ. Під стійкістю розуміють здатність протистояти труднощам, зберігати віру в ситуаціях фрустрації і постійний (достатньо високий рівень) настрій [34; 62; 78].

Л. М. Аболін позначає термін “емоційна стійкість” діяльності педагога як синтез властивостей і якостей особистості, що дозволяє впевнено і самостійно в різних емоційних умовах виконувати свою професійну діяльність [2]. Володіти емоційною стійкістю в професійній педагогічній діяльності - це означає, в умовах постійних змін умов діяльності швидко орієнтуватися, знаходити оптимальне рішення в складних нестандартних ситуаціях і зберігати при цьому витримку і самоконтроль. В процесі педагогічної діяльності емоційна стійкість зменшує негативні емоційні

впливи, попереджує стрес, сприяє появі готовності до дій в напружених ситуаціях [2; 76; 170].

За даними досліджень А. О. Реана високий рівень емоційної нестабільності пов'язаний із зниженням задоволеності працею. Однак, про причини та наслідки тут варто говорити дуже обережно. З одного боку, емоційна нестабільність самої особистості може спричинити зниження задоволеності професією у багатьох випадках. З іншого боку, низька задоволеність, викликана внутрішньоособистісним конфліктом, професійними невдачами і т. п., може привести до підвищення емоційної нестабільності. Як зазначає науковець, відбувається взаємний вплив цих явищ. При цьому загальний негативний ефект постійно підтримується на високому рівні або підвищується [174]. Відомо, що високий рівень емоційної нестабільності супроводжується проявами агресивності особистості, тому доречним є припущення про наявність негативної кореляції між рівнем агресивності вчителя і задоволеністю своєю професією, яке ми маємо на меті перевірити.

Багато досліджень присвячено проблемі низької толерантності. В основному психологи розуміють під нею нетерплячість до думки, способу життя, поведінки інших людей, що створює передумови для реалізації агресії, як ефективного вираження свого ставлення і реакції на оточуюче середовище. Дослідники стверджують, що сучасна школа не створює необхідних умов для прояву і закріплення толерантності як педагогів, так і учнів [166].

Терпимість є фактором стримування агресії, антиподом агресивності як особистісної готовності до агресії [173]. Російські науковці Р. Атаханов, М. Бобкова, Е. Зеєр, І. Юсупов, Л. Мітіна, В. Клочко, К. Левітан, Т. Василичина та ін. вважають, що здатність до емпатії має бути одним із критеріїв профпридатності вчителя, оскільки високоемпатійний учитель краще адаптується до соціуму, здатний до суб'єкт-суб'єктних стосунків [див. 32; 40; 178]. Цієї ж думки притримуються і українські вчені В. Третяченко та І. Остополець [207].

Важливою характеристикою, яка пов'язана із проявами агресивності людини є самооцінка. Самооцінка – одне з центральних утворень особистості. Вона великою мірою визначає соціальну адаптацію особистості й є регулятором її поведінки та діяльності. Відомо, що низька самооцінка формується у несприятливих умовах життєдіяльності. Низька самооцінка педагога як професіонала може призводити до дуже негативних наслідків, таких як професійна некомпетентність, невпевненість у своїх силах на шляху до професійного зростання, професійна деформація особистості тощо. Прагнення влади, домінування, жорстокість також можуть бути результатом низької самооцінки, оскільки виступатимуть засобом самоствердження, а отже і підвищення самооцінки. Дійсно, наукові дослідження свідчать про наступне: педагоги, що не пов'язують своє професійне самовдосконалення із розвитком високої самооцінки, дають більш позитивну оцінку особистості учня. І навпаки, чим більше педагог пов'язує своє професійне самовдосконалення із підвищенням самооцінки, тим частіше він дає в цілому негативні оцінки особистості учня [174].

Оскільки ми розглядаємо вчителя в рамках професійної діяльності, то робимо припущення, що педагог з низькою самооцінкою буде демонструвати різні форми агресії, яка в цьому контексті виступає як захисний механізм особистості. Вищезазначені наслідки цього явища у жодному разі не поєднуються із гуманістичними тенденціями у сучасній педагогіці.

Значну роль в динаміці внутрішнього психічного життя, яке лишається за межею свідомості людини, відіграють захисні механізми. Психологічний захист визначається як «система регуляторних механізмів, що спрямовані на усунення або звернення до мінімуму негативних, травмуючих особистість переживань, пов'язаних із зовнішніми або внутрішніми конфліктами, станами тривоги та дискомфорту» [163].

Аналізуючи результати дії різних механізмів психологічного захисту у педагогів, Т. С. Яценко вказує, що їх можна розглядати як в конструктивному, так і в деструктивному плані. Автор відзначає, що захисні засоби сприяють

досягненню почуття «захищеності», а отже є суб'єктивно доцільними. Серед доцільних проявів дії психологічного захисту у вчителів Т. С. Яценко виділяє наступні: надзвичайно широкий діапазон захисних засобів, набутих в ході особистої та професійної історії; розвиток чутливості до таких якостей інших людей, спирання на які підвищує успішність самоутвердження, внаслідок чого відпрацьовується цілеспрямоване відображення таких якостей з метою утвердження свого Я; надзвичайна варіативність ситуативних захисних засобів, що виявляється у використанні умов конкретної ситуації з метою захисту; зниження внутрішнього емоційного напруження; суб'єктивна інтеграція поведінки та усвідомлення суб'єктивного відчуття власної особистісної цілісності; позитивне самопочуття під час самого захисного процесу (почуття задоволеності); прагнення до відображення максимальної кількості інформації в захисних цілях. Крім того, захист навіть при негативному результаті сприяє виникненню енергетичного заряду для подальших дій; після невдачі індивід повторює або продовжує захисні дії [239; 240; 241].

Серед деструктивних моментів психологічного захисту Т. С. Яценко виділяє відхід від реальності, що веде до дезадаптації особистості, центрації на власному Я і одночасному зменшенні значущості Я іншого; звуження, викривлення і блокування зворотного зв'язку («закритість до нового досвіду»), що гальмує саморозвиток і самореалізацію особистості; недовіру до себе і до партнера; зниження рівня контролю і свободи дій в ситуації вибору, що обмежує прийняття рішень у педагогічних ситуаціях і призводить до агресивних проявів [238; 240; 241].

У значній кількості сучасних досліджень педагогічної діяльності виявлено, що у вчителів досить поширені труднощі в самоконтролі й самокорекції власної діяльності [157; 192; 222]. Причиною цього є брак психологічних знань, рефлексії, низька критичність по відношенню до себе, коли педагог пов'язує проблеми своєї діяльності не з власними недоліками, а з рівнем вихованості чи інтелектуальних здібностей учнів.

В. М. Чернобровкін зауважує, що «...вчитель, потрапляючи у проблемні педагогічні ситуації, діє в них, лишаючись тією особистістю, якою він є у більш широкому колі життєвих ситуацій і яка формується у процесі його індивідуальної історії, - з утвореними в минулому несвідомими комплексами, фрустрованими потребами, фіксаціями на непродуктивних переживаннях, механізмами психологічного захисту тощо» [224, с. 66].

В сфері міжособистісних труднощів і конфліктів учителя й учня, що виникають у різних педагогічних ситуаціях, вибір адекватного способу подолання труднощів значною мірою визначає подальшу взаємодію учителя і учня [130]. На стресогенний характер роботи вчителя вказують багато дослідників (О. Баранов, Г. Заремба, Л. Мітіна, А. Реан, О. Саннікова, В. Семиченко та ін.).

Г. Заремба звернула увагу на переважно деструктивний вплив фрустрації учителя на хід навчально-виховного процесу [61]. Вона виділяє п'ять класів фрустраторів, які найчастіше приводять до стану фрустрації. До них відносяться ситуації, в яких:

1. Негативний вплив спрямовано на особистість учителя (образи, докори, приниження).
2. Блокується мета професійної діяльності (відсутність підтримки з боку адміністрації школи у використанні вчителем нових методів та прийомів у роботі).
3. Блокується позитивне враження вчителя про обрану ним професію (ситуації, в яких страждає самолюбство вчителя).
4. Блокується позитивне враження про свій клас, школу (недооцінювання, на думку вчителя, досягнутих в процесі роботи результатів).
5. Блокується позитивна оцінка себе як спеціаліста (зміни в емоційно-вольовій сфері особистості педагога, зумовлені сумнівами оточуючих щодо його компетентності як спеціаліста) [207].

Фрустрація - дуже поширене явище в педагогічній діяльності вчителя, зумовлене її специфікою. Фрустрованість учителя впливає не тільки на прийняття педагогічного рішення в напружених ситуаціях діяльності, а й на міжособистісну взаємодію в навчально-виховному процесі [141; 224].

Здатність протистояти різним труднощам і конфліктам визначає як необхідну особистісну якість учителя фрустраційну толерантність. Фрустраційна толерантність як особистісна характеристика детермінується структурою самої особистості, її індивідуально-психологічними характеристиками. Цю ідею експериментально доводять багато психологів. Так, в дослідженнях К. Шафранської були отримані значимі негативні кореляції між показниками толерантності та тривожності [230].

А. Реан та А. Баранов показали залежність стресостійкості вчителя від «локус-контролю» та рівня педагогічної майстерності. Їх дані вказують на те, що зростання самооцінки позитивно пов'язане з толерантністю до фрустрації [див. 175].

На зв'язок між самооцінкою, рівнем домагань та індивідуальним способом реагування на фруструючу ситуацію вказує В. Семиченко. Вона пише, що при переоцінці людиною своїх можливостей зростає схильність до екстрапунітивних реакцій, і чим більше індивід завищує свої можливості, тим яскравіше проявляються в ситуаціях невдачі і фрустрації зовнішня агресивність (обвинувачення оточуючих людей, зовнішніх об'єктів, енергійне не визначення своєї провини). І навпаки, заниженому рівню вимог, низькій самооцінці частіше відповідають інтрапунітивні реакції, почуття провини, звернення агресії на себе [191].

Б. Ананьєв стверджує, що витривалість до фрустраторів залежить не лише від сили нервових процесів індивіда, а і від моральної підтримки, співчуття інших людей [8].

Л. Мітіна вказує на те, що фрустаційну толерантність можна розвивати і виховувати [128; 129]. Для цього необхідно вирішувати завдання

підвищення психологічної культури вчителя: формувати у вчителів уміння аналізувати, переробляти та творчо використовувати психологічні знання для вирішення конкретних ситуацій; виробити нову гуманістичну позицію у стосунках з учнями, засновану на принципах довіри, поваги, взаєморозуміння тощо [37; 207].

Соціальна фрустрованість вважається одним з факторів, що сприяють прояву агресії як реакції на незадоволеність індивіда соціальними досягненнями в основних аспектах життєдіяльності [61; 220]. Прихильники теорії «фрустрації-агресії», яку ми розглянули в першому параграфі, вважають фрустрацію важливою передумовою агресії. Однак, інші дослідження дозволяють лише припустити, що фрустрація іноді сприяє агресії [31; 61; 220; 223].

На рівень фрустрації вчителя впливає велика кількість об'єктивних факторів, серед яких соціально-економічна ситуація в країні, реформи в освіті, процедури атестації, професійна невизначеність, стресогенність педагогічної діяльності, які дестабілізують професійну взаємодію, ускладнюють засвоєння нових технологій і перешкоджають саморозвитку педагога.

Розглянемо *об'єктивні фактори*, пов'язані з особливостями соціально-професійного середовища, організацією праці вчителя, якістю управління, професіоналізмом керівників.

Важливим фактором, який спричиняє агресію, є емоційна напруженість педагогічної діяльності. Праця вчителя пов'язана з високим рівнем професійної відповідальності за результати навчально-виховного впливу, частими психоемоційними перевантаженнями, підвищеною тривалістю робочого дня, великою кількістю нестандартних, в тому числі і конфліктних педагогічних ситуацій, які потребують негайного реагування і мобілізації внутрішніх резервів особистості. Здійснення професійної діяльності вимагає від учителя максимального напруження фізіологічних та психологічних функцій, яке дуже часто виходить за межі фізіологічної норми [35; 119; 202;

234; 254]. Наприклад, за даними досліджень вітчизняних науковців, при навантаженні у межах 18-24 годин на тиждень учителі працюють в середньому 10-12 годин на день, тобто 50-60 годин на тиждень, що майже втричі перевищує норму [199; 204]. Це пов'язано із великою кількістю видів діяльності, які має виконувати вчитель (підготовка до уроків, перевірка письмових робіт, проведення додаткових занять та консультацій, класне керівництво, робота за батьками, різнопланова позакласна та позаурочна робота, участь у методичній роботі школи, району, міста тощо).

Педагогічна діяльність супроводжується різними видами напруги, які викликають дезінтеграцію психічної діяльності різного ступеню прояву, що, в першу чергу, призводить до зниження індивідуального, властивого людині рівня психічної працездатності, а отже й ефективності професійної діяльності. У більш яскраво виражених формах психічної напруги появляються деструктивні форми поведінки, викривлення мотивації праці, ознаки синдрому «професійного вигорання» та інші явища, які вказують на деформацію особистості [36; 45; 116; 143; 202; 254].

Вважаємо за доцільне зупинитися на характеристиці синдрому «професійного вигорання», оскільки професія педагога – одна з тих, де він є найбільш поширеним. Термін «професійне вигорання» (англійською мовою – «burnout») з'явився у психологічній літературі відносно недавно. Його ввів американський психіатр Х. Дж. Фрейденбергер у 1974 році для характеристики психічного стану здорових людей, які інтенсивно спілкуються з клієнтами, пацієнтами, постійно перебувають в емоційно навантаженій атмосфері при наданні професійної допомоги [251].

В останні роки все більше з'являється науковців, яких турбує ця актуальна проблема. Найбільш ранні роботи, присвячені цій проблемі, належать зарубіжним авторам [242; 243; 245; 247; 248; 252; 256; 257; 258; 259]. Серед вітчизняних вчених цю проблему досліджували Л. Карамушка, Т. Зайчикова, О. Бондарчук, В. Орел, Т. Форманюк, М. Борисова та ін. [27; 28; 53; 79; 144; 211]. Їх дослідження є цінними для боротьби із цим явищем.

У літературі відомі різні підходи до визначення синдрому «професійного вигорання» [див. 79]. Перший підхід розглядає «професійне вигорання» як стан фізичного, психічного і емоційного виснаження, що зумовлене довготривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях спілкування. За такого підходу «професійне вигорання» трактується як синдром «хронічної втоми». За другого підходу «професійне вигорання» - двовимірною моделлю, що складається з емоційного виснаження і деперсоналізації, тобто погіршення ставлення до інших, а іноді й до себе. Найпоширенішим є третій підхід, який запропонували американські дослідники К. Маслач і С. Джексон [254]. Вони розглядають синдром «професійного вигорання» як трикомпонентну систему, що містить емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію особистісних досягнень.

Серед основних причин виникнення синдрому «професійного вигорання» можна виділити: напруженість і конфлікти у професійному оточенні; недостатні умови для самовираження, експериментування та інновацій; одноманітність діяльності і невміння творчо підійти до виконуваної роботи; вкладання в роботу значних особистісних ресурсів за недостатнього визнання і відсутності позитивного оцінювання з боку керівництва; невирішені особистісні конфлікти та інші [195].

Емоційну напруженість праці вчителя часто пов'язують зі специфікою найближчого соціального оточення, особливості якого полягають у провокуючій поведінці і діях учнів, які викликають агресію у відповідь. Немає сумніву, що ряд спеціалізованих закладів освіти працює зі складним контингентом учнів. Насамперед, це діти із неблагонадійних сімей, неповнолітні злочинці, учні з різними відхиленнями у поведінці і психіці. Робота педагога в такому закладі потребує досвіду і відповідної кваліфікації. Однак, у загальноосвітній школі такі діти також зустрічаються часто. Навпаки, психологи щорічно відмічають появу все більшої кількості агресивних, девіантних підлітків. Цей факт робить працю вчителя ще більш складною та емоційно напруженою. Слід зауважити, що наукових

досліджень, які підтверджують залежність агресії педагога від агресивності учнів або специфіки освітнього закладу, дуже мало. Подібні експерименти проводяться у сфері правових органів і медицини, де проблеми професійних деформацій більш розроблені [5; 19; 114; 181; 182; 217]. Але практика свідчить про наявність такого зв'язку.

Особливості управління педагогічним колективом також можуть сприяти агресії вчителя. Дослідники виділяють наступні причини: рівень здійснення адміністративного управління колективом, відсутність діючої системи контролю, негативний психологічний клімат у колективі [19; 43; 81; 83; 85; 96; 105; 125; 153; 158; 169; 209]. Порушення норм професійної діяльності і трудової етики часто стають передумовами конфліктів у педагогічному колективі.

Серед педагогів агресивна поведінка колег рідко засуджується, а факти застосування різних форм агресії приховуються. Більшість батьків, чиї діти постраждали від агресії вчителя, не звертаються в адміністрацію школи, оскільки бояться, що це негативним чином відобразиться на дитині. Існують і тенденції виправдання, коли по відношенню до фактів агресивної поведінки вчителя знаходяться прийнятні аргументи на захист (наприклад, важкий контингент і т. ін.). Таким чином, негативний вплив колег, відсутність постійного адміністративного контролю, внутрішньої позиції по відношенню до норм професійної діяльності породжують ефект безкарності та реалізації владних тенденцій [22; 31; 109; 228].

Слабка наукова розробленість професійно-етичних норм праці відзначається дослідниками у різних сферах діяльності: медицини, правоохоронних органів, тобто тих, де рівень відповідальності за результати і процес праці дуже високий [19; 43; 114; 124; 181; 182]. У педагогічній діяльності вчителя багато ситуацій, в яких він має робити нелегкий моральний вибір, при цьому він повинен керуватися професійно-етичними нормами діяльності. В освіті ця проблема, перш за все, відображається на якості підготовки молодих педагогів, процесі входження в професійну

діяльність, адаптації до педагогічної праці, умінні брати відповідальність за вибір рішення в конфліктах, емоційно складних ситуаціях. Навчання у вищому навчальному закладі, частіше за все, прищеплює майбутньому спеціалісту ідеальний образ учителя, незважаючи на те, що педагогічна етика все-таки вивчається [47].

Як зазначають Д. М. Дубравська і О. Л. Марковець, дефіцит інформації про негативні аспекти професійної діяльності позбавляє молодого педагога можливості припускати і враховувати негативні наслідки праці, адекватно реагувати на кризові ситуації, впізнавати й усувати перші ознаки дезадаптації [50; 120].

На особливості психологічних проблем праці вчителя впливає і загальна соціально-економічна ситуація в країні, регіоні, конкретному населеному пункті. Серед причин соціального дискомфорту серед педагогів можна назвати незадоволеність якістю життя, заробітною платнею, низьким рівнем соціальних гарантій, а також падіння престижу і громадської значущості професії вчителя [33; 69; 80; 96; 117; 118; 125; 158; 159].

В останні десятиліття відбуваються глибокі зміни в галузі освіти, які призводять до зміни критеріїв якості роботи вчителя, підвищення вимог до рівня компетентності і професіоналізму. Аналіз сучасної ситуації в освіті показує, що актуальним вимогам відповідає лише здатний до саморефлексії, професійного саморозвитку педагог, зорієнтований на безперервне підвищення кваліфікації, наділений професійною гнучкістю і мобільністю [1; 13; 43; 66; 96; 118; 126]. Адже професійно деформований педагог або той, хто поглинув у професійну кризу, не тільки не буде докладати зусиль для ефективної реалізації реформ в освіті, але й буде виступати своєрідними гальмами в процесі впровадження нововведень. Для агресивного педагога будь-які перетворювання, які вимагають напруження й активізації особистісного потенціалу, стануть черговим стимулом, що викликає агресивні реакції [2; 21; 31; 55; 86; 173].

Науковці, що досліджували професійно обумовлені деформації, називають серед чинників, які їх викликають, тривалість професійної діяльності і вік спеціаліста. С. В. Кондратьєва вказує, що із ростом стажу роботи у деяких вчителів формується зайва узагальненість у сприйманні учнів. Такі вчителі розглядають конкретного учня лише як типового представника, абстрагуючись від індивідуальних особливостей, що знижує ефективність впливу на нього [88].

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 і більше 20 років стажу [9].

Л. М. Мітіна, аналізуючи вплив тривалості професійної діяльності на особистість працівника, вказує, що через 10-15 років праці у представників масових професій (учителів, лікарів) настає період стагнації, яка виражається у професійній апатії. Таким чином, вік спеціаліста і тривалість професійної діяльності є передумовами появи деструктивних змін у поведінці та структурі особистості, негативно впливають на професійні здібності, процес адаптації до нових умов праці [124].

Дисбаланс особистісного і професійного розвитку пов'язаний із впливом факторів об'єктивно-суб'єктивного характеру. В першу чергу, це стосується процесу становлення агресії. Аналізуючи результати вітчизняних і зарубіжних дослідників агресії, можна виділити основні фактори і механізми засвоєння агресивної поведінки у дітей і підлітків. Так, навченню і закріпленню агресії сприяє стиль сімейного виховання (ліберальний і авторитарний), коли характер взаємодії між батьками, братами і сестрами є взірцем для наслідування. Рання емоційна депривація, жорстоке поводження з дітьми, фізичне насильство, постійні сімейні конфлікти сприяють різною мірою агресії дитини, а потім і дорослої людини, що підтверджується багаточисленними результатами лонгітюдних досліджень [22; 31; 41; 55; 71].

С. Г. Шебанова висунула припущення про те, що некритичне засвоєння негативістської субкультури спілкування формує готовність до агресії у майбутніх учителів. Автором обґрунтовується ідея, що похідні цієї субкультури пов'язані з ризиком появи у поведінці агресії. Студенти реагують на фрустрацію чи конфлікти конструктивним чином або агресією залежно від клімату сім'ї, з якої вони походять, точніше схвального чи негативного ставлення їх батьків до тілесних покарань дітей. С. Г. Шебанова вважає, що доступність агресивних зразків поведінки та норм конфліктно-негативістської субкультури спілкування у своїй батьківській сім'ї може спричинити розвиток схильності до агресії [209; 231].

Агресивність як стійка риса особистості формується у неблагонадійних умовах психічного розвитку і є показником несформованості в особистості соціальної ідентичності [55]. Одним з таких факторів є взаємодія з однолітками, які демонструють агресивну поведінку. Діти, яким притаманна агресія, знаходять друзів серед подібних самим собі, що сприяє закріпленню такої моделі поведінки як прийнятної на когнітивному і мотиваційно-ціннісному рівні [24; 110; 132; 142].

Вагомий вплив створюють дошкільні заклади і школа через особистість вихователя і вчителя і його спосіб взаємодії з дітьми [200]. Як вказують науковці, проблеми у поведінці учнів частіше виникають у школах із великою плінністю кадрів і частою зміною складу учнів [81].

Аналогічні відповідні поведінкові реакції викликає агресивний педагог. Ці реакції можуть носити як захисний несвідомий характер, так і приймати форми свідомої мотивованої поведінки. При цьому не тільки процес навчання і виховання стає деструктивним, але й учні збагачуються агресивним досвідом дорослого, який повинен бути прикладом, еталоном, носієм норм моралі [108; 123; 155; 232].

М. І. Степанова серед чинників стресових станів в учнів називає авторитарну педагогіку. Авторитарний стиль педагогічної діяльності, який часто супроводжується проявами агресії, викликає психологічний

дискомфорт, тривожність, емоційну напруженість, що призводить до зниження продуктивності навчальної діяльності, втомі, зниження розумової працездатності, а при постійному впливі і до невротичних розладів [200].

Розглянуті вище обставини становлення агресивної поведінки відносяться до *об'єктивно-суб'єктивних* факторів. У поєднанні із індивідуально-особистісними особливостями дитини можливість розвернути біологічні детермінанти агресії значно зростає, а отже створюються передумови для засвоєння деструктивних моделей поведінки, основою яких можуть стати нереалізовані потреби у самоствердженні, лідерстві і домінуванні [228]. Дослідження проблеми стабільності агресивних реакцій у часі дозволяє достатньо надійно прогнозувати поведінку в зрілому віці [22; 31; 167].

До об'єктивно-суб'єктивних факторів ми відносимо також дисбаланс професійного розвитку, до якого відносять такі детермінанти, як професійна некомпетентність, конфлікти професійного самовизначення, кризи професійного становлення особистості і професійна дезадаптація. Розглянемо деякі характеристики вищезазначених факторів.

А. К. Маркова вважає, що професійно компетентний педагог той, хто: успішно розв'язує завдання навчання й виховання, готує для суспільства випускника з бажаними психологічними якостями; задоволений професією; досягає бажаних результатів у розвитку особистості учнів; має й усвідомлює перспективу свого професійного розвитку; відкритий для постійного професійного навчання; збагачує досвід професії завдяки особистому творчому внеску; соціально активна в суспільстві; відданий педагогічній професії, прагне підтримувати навіть у складних умовах її честь і гідність, професійну етику; готовий до якісної та кількісної оцінки своєї праці, уміє сама це робити [117; 118].

Порушення професійної компетентності можуть стати причиною появи агресивних проявів у професійній діяльності. Професійна некомпетентність може бути результатом неузгодженості окремих компонентів професійного

розвитку, послаблення чи недостатнього розвитку професійних здібностей і мислення, невідповідності індивідуально-особистісних особливостей спеціаліста вимогам професії [29; 39; 43; 66; 67; 117; 152].

Співвіднесення особливостей і якостей особистості з вимогами майбутньої професійної діяльності є основним завданням професійного самовизначення. Часто таке зіставлення ускладнене через ряд причин мотиваційно-ціннісного характеру, неузгодженість очікувань і дійсності, інші протиріччя, які породжують конфлікти професійного самовизначення [56; 63; 67; 107; 158; 183; 184]. Протиріччя, в результаті яких відбувається створення внутрішньоособистісного конфлікту, носять різноманітний характер, торкаючись всіх аспектів професійного становлення спеціаліста, і поділяються на мотиваційно-ціннісні, когнітивно-діяльнісні, поведінкові й смислові види конфліктів. Успішне вирішення протиріч означає подолання протиріччя, а їх накопичування, навпаки, ініціює кризу як більш глибокий стан особистості, який призводить до кардинальних змін у свідомості і діяльності [66; 82; 180; 185].

Кризи професійного розвитку особистості можуть протікати короткочасно, бурхливо або поступово, без яскраво виражених змін професійної поведінки. Кризи у професійному розвитку - явище нормативне.

Початок кризи обумовлений низкою факторів: поступовими якісними змінами способів виконання діяльності, соціально-професійною активністю особистості, соціально-економічними умовами життєдіяльності, віковими психофізіологічними змінами, а також повним поглинанням професійною діяльністю.

Переживання кризи викликає перебудову психологічної структури особистості, зміну соціально-професійної спрямованості. Породжуючи психічну напруженість, кризи стимулюють професійний розвиток особистості. Однак, кризи можуть створювати ґрунт для утворення професійних деформацій [42; 63; 67; 158; 233]. Переживання кризи носить індивідуальний характер і може мати конструктивний, професійно-

нейтральний і деструктивний спосіб вирішення. Перехід особистості на більш високий рівень професійного розвитку свідчить про конструктивний вихід із кризового стану, коли особистість збагачується продуктивними новоутвореннями, які дозволяють засвоювати нові форми діяльності [66; 67]. Суб'єктивно криза переживається як стан пошуку нових можливостей і рішення проблем (конструктивна криза) або як стан відсутності віри у себе і своє майбутнє, депресії (деструктивна криза) [9].

Адаптація молодих спеціалістів здійснюється за рахунок психологічної підтримки особистості, орієнтованої на актуалізацію та саморегуляцію внутрішніх можливостей і особистого потенціалу фахівця [19; 21; 97].

Серед чинників, що поглиблюють труднощі адаптаційного періоду педагогічних працівників, можна визначити такі:

- відсутність умінь і навичок самоорганізації, несформованість умінь здійснювати психічну саморегуляцію поведінки і діяльності;
- нездатність усвідомлювати вимоги до рівня інтеграції діяльності, адже нова система міжособистісних стосунків з довколишніми не може бути засвоєна одразу. Проте часто неминучі ускладнення процесу оволодіння цими взаєминами молодий спеціаліст розцінює як прояв його власної, особистісної неготовності до педагогічної діяльності. Найбільше переживають ці аспекти адаптації особи з неадекватно заниженою самооцінкою, з підвищеним прагненням до самоаналізу;
- особистісна схильність фіксуватися на негативних сторонах повсякденного життя: помилковість, зосередженість на своїх моральних, інтелектуальних, вольових недоліках. При цьому головна увага зосереджується на власних переживаннях, а не на пошуках способів виходу з напружених ситуацій;
- розлука з людьми звичного кола. Гострота переживань поглиблюється побутовими труднощами, незадовільним матеріальним становищем;

- сумніви у правильності вибору професії внаслідок відсутності необхідних стимулів праці, розходження між раніше сформованою ідеальною моделлю діяльності та її реальним характером, несформованість професійної позиції;
- незадовільні стосунки з колегами, відсутність позапрофесійного спілкування;
- відсутність спрямованості на конструктивне подолання труднощів [12; 38; 77; 138; 198].

На професійному рівні дезадаптація проявляється в різних порушеннях педагогічної діяльності, зниженні ефективності праці, підвищенні конфліктності. Також вона може бути пов'язана із порушенням саморегуляції, коли поведінка людини стає не тільки занадто емоційною, імпульсивною, але й деструктивною. Постійна підвладність стресовим ситуаціям, емоційна напруженість, що накопичується, призводить або до апатії, або до зривів, бурхливих афективних сплесків, немотивованої агресії, нервово-психічної нестійкості і, нарешті, до психічних розладів [201; 202]. Важливою умовою конструктивної адаптації особистості в умовах професійної діяльності є оволодіння широким спектром стратегій поведінки, що виступає засобом запобігання агресії.

У попередніх дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців доведено, що такі індивідуально-психологічні особливості, як низька самооцінка, екстернальний локус контролю, недостатня розвиненість складових особистісної зрілості, емоційна нестійкість, домінантність детермінують агресію. Однак, ми не можемо остаточно констатувати, що існує причинно-наслідковий зв'язок між такими характеристиками, як задоволеність роботою, сформованість синдрому «професійного вигорання», здатність до емпатії та агресія. Проте, наявність кореляційного зв'язку між цими властивостями та агресією вчителів свідчить про взаємовплив вказаних явищ один на одного. Тому, варто зазначити, що в нашому дослідженні

вищезгадані характеристики розуміються як фактори стримування проявів агресивності вчителів.

Теоретичне дослідження агресії предбачає необхідність розгляду можливих механізмів та технологій її запобігання та подолання.

На думку багатьох зарубіжних вчених, найбільш значними механізмами та технологіями подолання агресії виступають наступні: катарсис, покарання, метод індукції несумісних реакцій, інформування про наявність пом'якшуючих обставин, тренінг соціальних умінь [22; 31; 213; 244; 247; 249; 260]. Зупинимось на кожному з них.

Термін «катарсис» запропонований Аристотелем і означає «очищення». Згідно різних наукових підходів, емоційна розрядка знижує бажання діяти агресивно [213; 249]. Ідея катарсису доволі розповсюджена, однак існують наукові дослідження, які не підтверджують його ефективність у процесі подолання агресії. Наприклад, заміна реального об'єкта агресії неживим предметом не знижує рівень агресії. Також не сприяють зменшенню агресії спеціально організовані вербальні атаки. Різновидами катарсису можна назвати тривалі фізичні навантаження (спорт, фізичний труд та ін.), різні емоційні навантаження (суспільні заходи, що передбачають вільне вираження емоцій). Отже, катарсис здатен зняти фізичну напругу, але не долає агресію [див. 31].

Механізм покарання є найбільш доцільним у дитячому та підлітковому віці, оскільки діє на етапі виникнення агресивної поведінки. Науковці вважають, що сила гальмування акту агресії залежить від ступеню потенційного покарання за скоєний вчинок [22; 249]. Згідно подальших досліджень, страх покарання ефективний, коли агресор не зазнає сильної провокації, оскільки самоконтроль поступається реалізації емоції гніву. Імовірність покарання та його сила також дуже важливі [22; 31].

Метод індукції несумісних реакцій базується на зміні агресивного настрою через трансформацію реакцій, таких як сміх, емпатія, адаптивна соціальна поведінка. Дослідники використовували гумористичні цитати,

карикатури, які коректно висміювали агресивну поведінку. Зниженню рівня агресії сприяє співчуття жертві агресивних випадів. Адаптивна соціальна поведінка передбачає активну позицію жертви, яка словами чи діями нівелює агресивний настрій. Серед таких прийомів можна назвати компліменти, демонстрацію готовності до співробітництва, що підштовхує агресора до зміни стратегії поведінки на користь жертви [31].

Тренінг соціальних умінь є досить ефективною технологією, особливо для людей, які мають обмежений соціальний досвід, відрізняються бідністю поведінкового репертуару, стереотипністю поведінки. Тренінг містить різні вправи, спрямовані на формування певних соціальних навичок [49].

В процесі запобігання агресії найбільш дієвими є такі технології, як аналіз проблемних ситуацій; особистісноорієнтовані психотехнології, спрямовані на розвиток певних властивостей особистості, які стримуватимуть агресивні прояви; психотехніки розвитку емоційної стійкості і гнучкості, аутотренінг, рефлексія професійного розвитку [49].

Подальшим етапом нашого дослідження, спираючись на наукові позиції вчених, є побудова теоретичної моделі запобігання проявам агресивності у професійній діяльності вчителів.

Висновки до розділу 1

Теоретичний аналіз зарубіжної та вітчизняної літератури, присвяченої розкриттю природи людської агресивності та вивченню деструктивних змін особистості вчителя під впливом професійної діяльності, дозволяє зробити декілька висновків:

1. У більшості теоретичних та емпіричних підходів до пояснення агресії існує двобічний погляд на розуміння агресії як акту поведінки й як особливості особистісної організації людини. Агресивна поведінка є однією з форм реагування на несприятливі у фізичному й психічному відношенні життєві ситуації, що викликають стрес, фрустрацію та інші психічні стани.

Агресивність є відносно стійкою якістю особистості, яка виражається у готовності до реалізації деструктивної форми поведінки, що засвоюється в процесі соціалізації.

2. Агресію детермінує сукупність факторів: суб'єктивних, об'єктивних і об'єктивно-суб'єктивних. Суб'єктивні фактори зумовлені індивідуально-психологічними особливостями особистості спеціаліста; об'єктивні фактори, пов'язані із особливостями соціально-професійного середовища, організацією праці вчителя, якістю управлінської функції, професіоналізмом керівників; об'єктивно-суб'єктивні фактори, що поєднують чинники, викликані дисбалансом особистісного та професійного розвитку.

3. Професія педагога відноситься до розряду тих, мета, результат і сенс яких існують лише за умови здійснення впливу на іншу людину. Тому, агресивний вчитель впливає на формування агресивності в учнів, натомість агресивні учні можуть викликати прояви агресії педагогів. У більшості випадків агресія вчителя спрямована на учнів, взаємодія з якими викликає негативні емоції. Так відбувається тому, що ця категорія школярів вимагає від педагога підвищеної мобільності, саморегуляції своєї поведінки та емоційного стану, а також активізації толерантності.

4. Центральним утворенням педагогічної діяльності вчителя, що обумовлює і процес, і результат діяльності, є система дій учителя. Виділяються дві принципово різні системи: дії, спрямовані на пригнічення особистості і самостійності дитини, на примус учня у прилучанні до знань, на жорсткий контроль і регламентацію поведінки (система насильства); дії, спрямовані на створення оптимальних умов для самостійного розвитку особистості дитини, його творчої активності. Вибір стратегії професійної поведінки тісно пов'язаний з емоційним станом учителя в момент здійснення педагогічної діяльності і зумовлює виникнення проявів агресивності.

5. Основними проявами агресивності вчителя є імпульсивні дії, ворожі вислови, конфронтація, домінантність, опозиція, стереотипна диференціація, нетерпимість.

6. Серед механізмів та технологій подолання і запобігання агресії виділяють наступні: катарсис, покарання, метод індукції несумісних реакцій, інформування про наявність пом'якшуючих обставин, тренінг соціальних умінь та ін.

Зміст розділу відображено у наступних фахових публікаціях:

1. Молдованова А.О. Психологічні детермінанти агресії в умовах професійної діяльності вчителя / А.О. Молдованова // Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / За ред. С.Д. Максименка, М.В. Папучі. – Київ-Ніжин, 2008. – Том 10. – Вип. 6. – Частина 2. – С. 69-72.

2. Молдованова А.О. Специфіка педагогічної діяльності як умова формування агресивності вчителя / Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць / А.О. Молдованова // Ун-т менедж. освіти АПН України, Асоц. Безперерв. Освіти дорослих; редкол.: О.Л. Ануфрієва та ін. – Вип. 11 / голов. ред. В.В. Олійник. – К.: Геопринт, 2009. – Ч. 2. – С. 198-206.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ АГРЕСІЇ ВЧИТЕЛЯ В ЙОГО ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Опис психологічної моделі запобігання проявам агресивності у професійній діяльності вчителів та методична процедура дослідження

Базуючись на попередніх дослідженнях агресії вчителів та її чинників, а також враховуючи мету нашого дослідження, яка полягає у пошуку шляхів профілактики цього явища у професійній діяльності педагогів, вважаємо необхідним створити психологічну модель запобігання проявам агресивності у професійній діяльності вчителів (рис. 2.1) та теоретично її обґрунтувати.

Ми пропонуємо модель запобігання розглядати в межах трьох складових: когнітивної, емоційної, поведінкової.

Когнітивна складова передбачає набуття знань про агресію та агресивність, розширення сфери усвідомлення причин власної агресивної поведінки, своєї ролі у сприйнятті різноманітних ситуацій та відреагуванні на них; формування вміння аналізувати конфліктні педагогічні ситуації та знаходити способи конструктивного їх вирішення, створення орієнтації на гуманістичну систему виховання, підвищення рівня мотивації до професійного та особистісного саморозвитку, підвищення рівня самооцінки вчителів.

Емоційна складова передбачає формування емоційної культури педагога, тобто розвиток емпатії і толерантності до учнів, прийняття особистих почуттів та почуттів інших людей, рефлексію емоційного стану, зміну емоційних способів реагування, розвиток емоційної стійкості, зниження емоційного виснаження, розвиток емоційної виразності та експресії.

Поведінкова складова передбачає озброєння педагогів уміннями і навичками саморегуляції емоційного стану, моделювання адекватних патернів поведінки у професійній діяльності, ознайомлення зі способами зняття емоційної напруги і агресії, психофізичне тренування тощо.

Розглянемо показники, що входять до кожної складової (див. рис. 2.1).



Рис 2.1. Психологічна модель запобігання проявам агресивності у вчителів

Сутність когнітивної складової полягає у розвитку професійної самосвідомості. Когнітивна складова включає п'ять показників: знання про

педагогічну агресію та її вплив на учнів, адекватна самооцінка, інтернальний суб'єктивний контроль, позитивні життєві настанови, мотивація досягнення.

Для ефективного процесу запобігання проявам агресивності необхідно, перш за все, усвідомити, що педагогічна агресія як явище існує і її появу спричиняють певні фактори. Під час проведення занять з учителями було помічено, що більшість із них відмовляється визнавати наявність проявів агресивності у власній професійній діяльності. Навіть якщо вчителі і помічали за собою підвищену дратівливість чи прояви вербальної агресії, то вони схильні виправдовувати це зовнішніми чинниками, серед яких погане виховання сучасних дітей, завищені вимоги до вчителів з боку батьків учнів та адміністрації навчального закладу та інше. Тому дуже важливо допомогти педагогам усвідомити, які прояви поведінки можна кваліфікувати, як агресивні, допомогти знайти причини і розкрити шляхи, за допомогою яких можна запобігати їх появі.

Найважливішою характеристикою професійної самосвідомості вчителя є самооцінка – особистісне судження про власну цінність. Дійсно, до основних особливостей ефективного вчителя відносять упевненість у собі і високу самооцінку, під якою розуміють позитивну оцінку себе як здібної людини, що гідна поваги. Однак, у більшості сучасних педагогів, як зазначають дослідження багатьох науковців, переважає негативна Я-концепція, низька самооцінка, невпевненість у собі. Педагоги з низькою самооцінкою неадекватно сприймають себе і оточуючих, що негативно відображається на педагогічному процесі. Ступінь адекватності самооцінки педагога впливає на розвиток емоційної напруженості у педагогічній діяльності. Маючи адекватну самооцінку, педагог здійснює позитивний вплив на самооцінку дітей, стимулює у них прагнення до успіхів у навчальній діяльності, розвиває їх особистість.

Ще одним показником когнітивної складової навчання запобігання проявам агресивності вчителя є інтернальний суб'єктивний контроль. Рівень суб'єктивного контролю може бути віднесений до однієї з найважливіших

характеристик самосвідомості, що визначає особливості поведінкових реакцій у широкому спектрі соціальної взаємодії і проявляється у почутті відповідальності, рівні активності і ступені впливу на обставини життя. Відомо, що виділяються два крайніх типи локалізації контролю: інтернальний і екстернальний. При інтернальному локусі контролю особа схильна вважати, що події, які відбуваються, перш за все залежать від її компетентності, цілеспрямованості, здібностей і детермінуються її власною активністю і зусиллями. При екстернальному локусі контролю людина вважає, що будь-які ситуації в її житті визначаються дією зовнішніх обставин, везінням, випадковістю, діями інших людей. Внутрішня локалізація контролю, як показали численні дослідження, пов'язана із адекватним самопізнанням, самостійністю у прийнятті і виконанні рішень, низькою або середньою конформністю, впевненістю у собі, хорошою саморегуляцією, терпимістю, емпатією, доброзичливістю у взаєминах із людьми. Психологічна характеристика людей з екстернальним локусом контролю включає наступні особистісні особливості: виражені самозахисні реакції і механізми за типом «агресії і нападу», усвідомлення причин особистісних подій як розташованих зовні (в інших людях, подіях, випадковостях), звинувачення інших людей у конфліктах, конформність, неадекватна самооцінка, емоційна нестійкість [187]. Отже, дуже важливим є розвиток у педагогів саме інтернального локусу контролю.

Вчитель повинен бути зрілою особистістю. Особистісна зрілість та її складові, які містить модель, передбачає здатність бути незалежним, прийняти на себе відповідальність за помилку і прикласти зусилля для усунення її наслідків. Лише в такому випадку помилка стає активним діючим елементом життєвого досвіду людини, стимулом для подальшого розвитку особистості. Особистісна зрілість характеризує людину з точки зору її уяви про власні можливості, про досягнення, на які вона здатна, про впевненість у собі, про здатність керувати власними емоціями і життям в цілому.

Особистісна зрілість дозволяє ставитися до інших людей доброзичливо, з повагою, тобто без зайвого негативу та агресивних проявів [189; 190].

Особистісну зрілість потрібно розглядати як структурне утворення, що містить такі компоненти, як мотивацію досягнення, ставлення до свого Я (Я-концепція), почуття громадянського обов'язку, життєву установку, здатність до психологічної близькості з іншими людьми [189]. До когнітивної складової було віднесено мотивацію досягнення і позитивну життєву настанову.

Мотивація досягнення – загальна спрямованість діяльності індивіда на значущі життєві цілі, прагнення до максимально повної самореалізації, самостійність, ініціативність, прагнення до лідерства, досягнення високих результатів.

Життєва настанова поєднує такі якості, як розуміння відносності сенсу життя, переважання раціонального над емоційним, емоційна врівноваженість, розсудливість (на противагу імпульсивності) [189] .

Друга складова процесу запобігання проявам агресивності вчителів – емоційна. Вона передбачає розвиток емоційної культури педагога. Емоційна культура відображає емоційну зрілість особистості і впливає на імідж педагога. До цього компоненту ввійшли п'ять показників: емоційна стійкість, здатність до емпатії, задоволеність професійною діяльністю, здатність до психологічної близькості, самоприйняття, позитивна емоційність.

Емоційна стійкість вважається професійно значущою якістю особистості педагога. Вона прооявляється у швидкій зміні емоцій. Якщо у людини спостерігається підвищена збудливість, то попередня емоція швидко змінюється іншою. Під емоційною нестійкістю розуміють інтегративну особистісну властивість, що відображає схильність людини до порушення емоційної рівноваги [187]. До емоційно нестійкого вчителя учням доводиться постійно адаптуватися, що є великим додатковим навантаженням на нервову систему дитини і, таким чином, негативно відображається на процесі навчання. Все вищезазначене говорить про велику роль емоційної стійкості у

процесі запобігання проявам агресивності у професійній діяльності вчителя і необхідність її розвитку не викликає сумніву.

Однак учителю, що постійно контактує із дітьми у педагогічному процесі, крім емоційної стійкості необхідні емоційна чутливість, емоційна гнучкість, яка проявляється у здатності проявляти багатство емоційних переживань і адекватно виражати їх. З іншого боку, емоційна гнучкість – це здатність учителя правильно розуміти, приймати переживання учнів, тобто проявляти емпатійні якості особистості. Емпатія – системне утворення, що включає відображення і розуміння емоційного стану іншої людини, співчуття і активність у наданні допомоги [187]. Емпатійні здібності часто недостатньо представлені у структурі особистості педагога. Вчителі із нерозвиненою емпатією нерідко допускають нетактовність, нездатність стати на місце дитини, вживають невиправдані покарання чи моралізування. Таким чином, розвиток емпатійних якостей особистості вчителя, на наш погляд, є запорукою профілактики педагогічної агресії.

У поняття здатність до психологічної близькості з іншими людьми включені такі особистісні якості, як доброзичливість до людей, уміння слухати, потреба в духовній близькості з іншими людьми [189].

Ставлення до свого Я (самоприйняття) включає такі характеристики зрілості особистості як впевненість у своїх можливостях, задоволення своїми здібностями, темпераментом і характером, своїми знаннями, уміннями і навичками. Разом із тим даний аспект передбачає такий суттєвий параметр поведінки як адекватна самооцінка, висока вимогливість до себе, відсутність самовдоволення, скромність, повага до інших людей.

Наступні два показники емоційної складової пов'язані між собою. Вчитель, що відчуває задоволеність своєю професійною діяльністю і позитивно сприймає себе, не переживає надмірної емоційної напруги під час спілкування з учнями, не проявляє агресію. Він з більшою готовністю йде на контакт із дітьми, позитивно впливає на їх особистість.

Позитивна емоційність передбачає домінування позитивних емоцій, оптимістичні погляди на різні життєві ситуації.

Третя складова моделі – поведінкова, яка передбачає розвиток саморегуляції поведінки вчителя. У структуру цього компонента входять високий рівень самоконтролю поведінки вчителя і розвинені навички саморегуляції, оволодіння відповідними прийомами і техніками.

Самоконтроль поведінки – це здатність людини відповідати за свою поведінку у достатньо широкому колі ситуацій. У професійній діяльності педагога багато напружених ситуацій, коли він може діяти неадекватно, що проявляється у нестриманості, грубості. Уміти бути готовим до напружених ситуацій педагогічної діяльності, контролювати свої емоції і не допустити агресивної реакції дуже важливо для педагога-професіонала і є однією з ключових позицій представленої моделі [187].

Озброєння уміннями і навичками саморегуляції емоційного стану дозволить запобігти проявам агресивності у поведінковій сфері педагога, не допустить професійної деформації особистості вчителя.

Важливим етапом дослідження вважаємо добір методик, за допомогою яких відбувалося визначення проявів агресивності вчителів та факторів, які їх спричиняють, а також репрезентативної вибірки, що відображає певні закономірності.

Констатувальна частина експериментального дослідження проводилась на базі 10 навчальних закладів м. Луганська і Луганської області протягом 2008-2009 рр., у склад яких увійшли 5 загальноосвітніх шкіл і 5 спеціалізованих навчальних закладів, гімназій і колегіумів, тобто закладів освіти нового типу. З них 5 шкіл – це міські навчальні заклади, а 5 шкіл – сільські. Вибірку склали 423 педагога (91,0 % жінок і 9,0 % чоловіків) і 60 учнів старших класів.

Збір та опрацювання емпіричних даних відбувались у 3 етапи:

1. Визначення показників агресії вчителів та їх особистісних характеристик, а також ступеню задоволеності своєю професійною діяльністю (2008 – 2009 рр.).

2. Дослідження думок учнів щодо проявів агресії вчителів під час виконання професійної діяльності та впливу цієї агресії на психічний стан школярів (2009 р.).

3. Аналіз і математична обробка даних. Встановлення зв'язку між проявами агресії та індивідуально-психологічними особливостями вчителів (самооцінка, рівень суб'єктивного контролю, рівень «професійного вигорання», особистісна зрілість, задоволеність професійною діяльністю, емоційна стійкість, здатність до емпатії, самоконтроль та інші властивості) з урахуванням таких демографічних даних, як стать, стаж роботи, сімейний стан, наявність дітей, предмет, що викладає педагог, тип навчального закладу та специфіка місцевості, де мешкає вчитель (2009-2010 рр.).

У дослідженні було використано такі діагностичні методики:

1. Опитувальник «Самооцінка форм агресивної поведінки (модифікований варіант методики А. Басса-А. Даркі)» [210].

2. Опитувальник «Професійне вигорання» для педагогічних працівників (на основі моделі К. Маслач і С. Джексон) (адаптація Н.Є. Водопьянної) [153].

3. Методика визначення самооцінки (С.А. Будассі) [16].

4. Тест «Задоволеність працею» (В.О. Розанова) [179].

5. Методика діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера (адаптація Е.Ф. Бажина, С.А. Голинкіної, А.М. Еткінда) [153].

6. Тест-опитувальник особистісної зрілості Ю.З. Гільбуха [189].

7. Методика багатофакторного дослідження особистості Р. Кеттелла [171].

8. Анкета для визначення думок учнів щодо проявів агресії вчителів (див. Додаток А).

З метою багатогранного розгляду феномену педагогічної агресії ми поділяємо вибірку на групи. Так, для визначення гендерних особливостей проявів агресії у педагогів окремо розглядаємо дані жінок-учителів та чоловіків-учителів. Для того, щоб визначити різницю у проявах агресивності з урахуванням стажу роботи, вибірку поділено на 5 груп: до 5 років стажу, 6-10 років, 11-15 років, 16-20 років, понад 21 рік стажу роботи. Окремо розглядаються вчителі, які мають дітей та ті, що їх не мають. Особливості агресивних проявів вивчалися залежно від сімейного стану. Аналізу підлягали вчителі, що викладають різні навчальні дисципліни. Вибірка розглядалася з точки зору типу навчального закладу, де працює педагог, тобто окремо вчителі загальноосвітніх навчальних закладів і окремо вчителі навчальних закладів нового типу (спеціалізовані школи, гімназії, ліцеї). Також бралися до уваги особливості місцевості, де розташований заклад освіти (сільська чи міська місцевість).

Зв'язок агресії та індивідуально-психологічних особливостей, що стримують прояви агресивності вивчалися за допомогою діагностичних методик. Отже, розглянемо методики, що використовувалися в процесі виконання констатувального експерименту.

Опитувальник «Самооцінка форм агресивної поведінки (модифікований варіант методики Басса-Даркі)» містить 40 запитань, спрямованих на визначення проявів агресивності в різних життєвих ситуаціях, в тому числі і професійних. Методика містить 8 тестових шкал: фізична агресія, непряма агресія, роздратованість, негативізм, образа, підозрілість, вербальна агресія, почуття провини (аутоагресія). За кожною шкалою досліджуваний може набрати від 0 до 5 балів. Чим вищий показник, тим яскравіші прояви тієї чи іншої форми агресії [210].

Цю методику використовуємо для того, щоб визначити ті прояви агресивності, які притаманні більшості вчителів. Також ми розглянемо, яким чином відрізняються прояви агресивності у педагогів різної статі, з різним стажем роботи та згідно інших соціально-демографічних характеристик.

Оскільки прояви агресивності вчителя ми розглядаємо в контексті професійної діяльності, доцільним є визначення рівня «професійного вигорання», адже серед особливостей, що супроводжують прояви агресивності виділяють синдром «професійного вигорання». Однак, нас цікавить окремо кожна зі складових синдрому: емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція особистих досягнень.

Текст опитувальника «Професійне вигорання» для педагогічних працівників (адаптація Н.Є.Водопьянкової) складається з 22 стверджень про почуття і переживання, пов'язані із роботою [153]. Методика містить 3 субшкали, назви яких відповідають складовим тримірному конструкту синдрому «психічного вигорання» згідно підходу К. Маслач і С. Джексон:

1. Емоційне виснаження – головна складова «професійного вигорання»: переживання зниженого емоційного фону, байдужість або емоційне перенасичення.

2. Деперсоналізація – деформація відносин з іншими людьми: в одних випадках – підвищення залежності від інших; в інших випадках – підвищення негативізму, цинізму настанов і почуттів по відношенню до колег та учнів.

3. Редукція особистих досягнень – тенденція до негативного оцінювання самого себе, своїх професійних досягнень і успіхів, негативізм стосовно службових можливостей, або обмеження своїх можливостей, обов'язків відносно інших людей, зняття з себе відповідальності і перекладання її на інших людей.

Автор методики пропонує 3 рівня за кожною субшкалою: високий, середній та низький. Про наявність високого рівня вигорання свідчать високі оцінки за субшкалами емоційного виснаження і деперсоналізації і низькі – за шкалою редукції особистих досягнень [153].

Визначення самооцінки педагога, займає важливе місце у дослідженні, Методика визначення самооцінки (С.А. Будасі) містить 32 твердження, ставлення до яких респондент має оцінити за 5-тибальною шкалою. За

отриманою сумою балів визначається рівень самооцінки. Завищений рівень самооцінки вказує на самовпевненість та відсутність у індивіда особистісної тривожності. Низький рівень самооцінки свідчить про те, що індивід хворобливо переносить критичні зауваження на свою адресу, а його ступінь тривожності високий [16].

Вибір методики «Задоволеність працею» обумовлений тим, що цей показник суттєво корелює із оптимальністю мотиваційного комплексу педагога та з рівнем емоційної нестабільності [174]. За даними досліджень А.О. Реана задоволеність обраною професією тим вища, чим оптимальніший у педагога мотиваційний комплекс.

Тест «Задоволеність працею» (автор В.О. Розанова) складається з 14 тверджень. Пропонується оцінити ступінь задоволеності потреб учителів за 5-тибальною шкалою, починаючи з фізичних умов, тривалості робочого дня і задоволеності заробітною платнею, і закінчуючи задоволеністю стилем керівництва начальника. За результатами дослідження можна набрати від 14 до 70 балів. Чим менше балів набирає працівник, тим вище у нього задоволеність роботою [179].

В основі визначення рівня суб'єктивного контролю (РСК) дві передумови.

По-перше, люди різняться між собою тим, як і де вони локалізують контроль над значними для себе подіями. Можливі два полярних типи такої локалізації: екстернальний та інтернальний. В першому випадку людина передбачає, що події, які відбуваються, є результатом дії зовнішніх сил – випадку або інших людей. В другому випадку людина інтерпретує значущі події як результат своєї діяльності. Кожній людині властива певна позиція на континуумі, що простягається від екстернального до інтернального типу. Експериментальні роботи встановили зв'язок різних форм поведінки і параметрів особистості з інтернальністю-екстернальністю. Конформна і поступлива поведінка більшою мірою притаманна людям з екстернальним локусом. Інтернали на відміну від екстерналів менш схильні

підпорядковуватися іншим, опираються, коли відчують, що ними маніпулюють, вони реагують сильніше, ніж екстернали, на втрату власної свободи. Інтернали та екстернали відрізняються між собою щодо інтерпретації різних соціальних ситуацій, наприклад, за засобом отримання інформації і за механізмами їх каузального пояснення. Інтернали більшою мірою уникають ситуаційних пояснень поведінки, ніж екстернали [153, с. 150].

Дослідження, що пов'язують інтернальність-екстернальність із міжособистісними відносинами, показали, що інтернали більш популярні, впевнені у собі, проявляють більшу толерантність. Існує зв'язок високої інтернальності із позитивною самооцінкою, з більшою согласованістю образів реального та ідеального «Я». Екстернальність корелює із тривожністю, депресією, психічними захворюваннями [153, с. 151].

По-друге, локус контролю, характерний для індивіда, типовий відносно будь-яких подій і ситуацій, з якими він стикається. Тип контролю характеризує поведінку особистості у випадку невдач і у сфері досягнень. Власне, більшості людей властива більш менш широка варіабельність особливостей поведінки залежно від конкретних соціальних ситуацій. Особливості суб'єктивного контролю можуть мінятися у однієї людини залежно від того, чи представляється їй ситуація складною чи простою, приємною чи неприємною. Тому вимірювання локусу контролю більш перспективно будувати як багатомірний профіль, компоненти якого прив'язані до типів соціальних ситуацій різного ступеню узагальненості [153, с. 151].

Використовуючи методіку РСК у дослідженні ми прогнозуємо наявність кореляційного зв'язку між рівнем агресії педагогів і рівнем суб'єктивного контролю. Цей опитувальник має на меті оцінити сформований рівень суб'єктивного контролю над різноманітними життєвими ситуаціями. Опитувальник РСК містить 44 пункти. Дані обробляються за 7 шкалами:

1. Шкала загальної інтернальності. Високі показники відповідають високому рівню суб'єктивного контролю над будь-якими значущими ситуаціями. Такі люди вважають, що більшість важливих подій у їх житті було результатом їх власних дій, що вони можуть ними керувати, тому відчувають відповідальність. Низькі показники відповідають низькому рівню суб'єктивного контролю. Такі люди не бачать зв'язку між своїми діями і значними для них подіями, не вважають себе здатними контролювати їх розвиток і впевнені, що більшість їх є результатом випадку чи дій інших людей.

2. Шкала інтернальності у галузі досягнень. Люди з високими показниками вважають, що вони самі досягли всього, що є в їх житті, і що вони здатні з успіхом досягти мети у майбутньому. Низькі показники свідчать про те, що людина приписує свої успіхи і досягнення зовнішнім обставинам (везінню, щасливій долі або допомозі інших людей).

3. Шкала інтернальності у галузі невдач. Високі показники свідчать про розвинене почуття суб'єктивного контролю по відношенню до негативних подій і ситуацій, що проявляються у схильності звинувачувати самого себе в різних неприємностях і стражданнях. Низькі показники свідчать про те, що респондент приписує відповідальність за подібні події іншим людям або вважає їх результатом невезіння.

4. Шкала інтернальності у галузі сімейних відносин. Високі показники означають, що людина вважає себе відповідальною за події, що відбуваються у її сімейному житті. Низькі показники вказують на те, що суб'єкт вважає своїх партнерів причиною значних ситуацій, що виникають у його сім'ї.

5. Шкала інтернальності у сфері виробничих відносин. Високі показники свідчать про те, що людина вважає свої дії важливим фактором організації власної професійної діяльності, у відносинах із колективом, у своєму просуванні. Низькі показники вказують на те, що людина схильна

приписувати більш важливе значення зовнішнім обставинам (керівництву, колегам, везінню-невезінню).

6. Шкала інтернальності у сфері міжособистісних відносин. Високі показники свідчать про те, що людина вважає свої дії важливим фактором організації міжособистісних стосунків, у відносинах зі знайомими та друзями. Низькі показники вказують на те, що людина схильна приписувати більш важливе значення зовнішнім обставинам (своєму оточенню, співрозмовникам).

7. Шкала інтернальності стосовно здоров'я і хвороб. Високі показники свідчать про те, що людина вважає себе великою мірою відповідальною за своє здоров'я: якщо вона хвора, то звинувачує в цьому себе і вважає, що одужання залежить від її дій. Людина з низьким показником вважає здоров'я і хворобу результатом випадку і сподівається на те, що одужання настане в результаті дій інших людей, перш за все лікарів [153].

Наступна методика – тест-опитувальник особистісної зрілості. Тест розроблено авторським колективом під керівництвом Ю.З. Гільбуха. Вибір цієї методики обумовлений припущенням, що складові особистісної зрілості у вчителів здатні стримувати прояви агресивності.

Тест містить 33 запитання. Потрібно обрати один із запропонованих варіантів відповідей. За допомогою тесту діагностується загальний показник особистісної зрілості. Оцінкою особистісної зрілості слугує алгебраїчна сума балів за всіма запитаннями тесту. Ця оцінка знаходиться в інтервалі від +99 до -99 балів. Окрім загальної оцінки, розраховуються ще п'ять показників, які характеризують різні аспекти соціальної зрілості:

1. Мотивація досягнення – загальна спрямованість діяльності індивіда на значущі особисті цілі, прагнення максимально повної самореалізації, самостійність, ініціативність, прагнення лідерства, досягнення високих результатів.

2. Ставлення до свого «Я» («Я»-концепція). Ця шкала оцінює особистість людини за такими характеристиками зрілості, як упевненість у

своїх можливостях, задоволеність власними здібностями, темпераментом і характером, своїми знаннями, уміннями і навичками. Разом із тим даний аспект передбачає такий істотний параметр поведінки, як адекватна самооцінка, висока вимогливість до себе, скромність, повага до інших людей.

3. Почуття громадянського обов'язку. Із цим поняттям пов'язані такі якості, як патріотизм, інтерес до явищ суспільно-політичного життя, почуття професійної відповідальності, потреба у спілкуванні, колективізм.

4. Життєва установка. Цим умовним терміном поєднуються такі якості, як перевага інтелекту над почуттям, емоційна врівноваженість, розсудливість.

5. Здатність до психологічної близькості з іншою людиною. У це поняття включені такі особистісні якості, як доброзичливість до людей, емпатія, уміння слухати, потреба у духовній близькості з іншими людьми [189].

Методика 16-факторного дослідження особистості Р. Кеттелла надає багатогранну інформацію про властивості особистості, які називають конституційними факторами [171]. Опитувальник містить 187 запитань. Обробка даних передбачає таку процедуру: сума балів за кожною виділеною групою запитань дає в результаті значення фактору; отримане значення кожного фактору переводиться у стени за допомогою спеціальних таблиць з урахуванням статі та віку респондента. Стени розподіляються на біполярній шкалі із значенням від 1 до 10 балів. За всіма 16 факторами будується «профіль особистості». В процесі інтерпретації результатів, у першу чергу, приділяється увага «пікам» профілю, тобто найбільш низьким і найбільш високим значенням факторів. Ось ці фактори:

1. Фактор А – «замкненість - комунікабельність»
2. Фактор В – «інтелект»
3. Фактор С – «емоційна нестійкість - емоційна стійкість»
4. Фактор Е – «підлегливість - домінантність»
5. Фактор F – «стриманість - експресивність»

6. Фактор G – «залежність від почуттів – висока нормативність поведінки»
7. Фактор H – «боязкість - сміливість»
8. Фактор I – «жорсткість - чутливість»
9. Фактор L – «довірливість - підозрілість»
10. Фактор M – «практичність – розвинена уява»
11. Фактор N – «прямолінійність - дипломатичність»
12. Фактор O – «впевненість у собі - тривожність»
13. Фактор Q₁ – «консерватизм - радикалізм»
14. Фактор Q₂ – «конформізм-нонконформізм»
15. Фактор Q₃ – «низький самоконтроль – високий самоконтроль»
16. Фактор Q₄ – «розслабленість - напруженість» [171].

Опитувальник Р. Кеттелла дозволяє виявити кореляційний зв'язок між характерологічними властивостями особистості та агресією педагога в умовах професійної діяльності. Існує припущення, що деякі якості особистості знижують імовірність розвитку педагогічної агресії, яке ми вважаємо необхідним перевірити.

З метою вивчення думок учнів про наявність та специфіку агресивних проявів вчителів було розроблено анкету, яка пройшла пілотажне дослідження. Анкета містить 15 запитань. 5 з них – це відкриті питання, 5 запитань передбачають вибір запропонованої відповіді або кількох відповідей зі списку, 5 запитань передбачають закриту відповідь «так» або «ні». Анкета дає можливість отримати інформацію про ступінь самоконтролю вчителя на уроці, про причини неврівноваженої поведінки вчителів, а також про наявність зв'язку між агресивністю і дратівливістю педагога та агресивними проявами його учнів з точки зору самих школярів. В опитуванні брали участь учні старших класів у кількості 60 осіб.

Обробка й інтерпретація отриманих даних включала такі методи математичної статистики, як кореляційний, дискримінантний, кластерний аналіз, що пропонує пакет SPSS.

В цілому дослідження проходило в середині навчального року, що виключає фактор дезадаптації, яка може спостерігатися на початку року як у дітей, так і у вчителів, а також фактор емоційного виснаження, яке часто настає наприкінці навчального року. Це означає, що агресивні прояви педагогів, їх особистісні якості та особливості поведінки, за нашою думкою, носять стабільний характер.

2.2. Аналіз результатів дослідження особливостей прояву агресивності вчителя у професійній діяльності

Результати дослідження дозволяють визначити як виражені у поведінці прояви агресивності вчителів, так і приховані негативні емоції, які також призводять до переживання агресії.

Перш ніж розпочати дослідження педагогічної агресії та індивідуально-психологічних особливостей, що стримують її, ми зробили опитування серед школярів щодо цього явища.

У дослідженні взяли участь 60 учнів 9-х класів загальноосвітньої школи. З метою з'ясування думок учнів про наявність та особливості проявів агресії у професійній діяльності вчителя використовуємо метод анкетування. Анкета дозволяє також визначити, яким чином педагогічна агресія впливає на поведінку та емоційний стан школярів (див. додаток А).

На запитання «Як Ви розумієте словосполучення «агресивна людина?» 32,0 % учнів відповіли, що це зла людина, 24,0 % вказали на запальність характеру такої людини. Розповсюдженими стали також такі характеристики агресивної особи, як неадекватна поведінка (13,0 %), знервованість (13,0 %), лютість (11,0 %), роздратованість (11,0 %). 11,0 % респондентів зазначили своє негативне ставлення до агресивної людини, назвавши її «неприємною». Рідше зустрічаються наступні прояви агресивності у розумінні школярів: «не контролює себе» (5,0 %), «лупцює людей» (5,0 %), «ображає людей» (3,0 %), «не вміє спілкуватися» (3,0 %).

З метою визначення того, наскільки часто учні переживають агресивно забарвлені емоції, було запропоновано запитання «Як часто Ви відчуваєте гнів, образу, роздратування?». Результати наступні: декілька разів на день зазначені емоції відчувають 35,0 % школярів, 30,0 % дітей бувають агресивно налаштовані один раз на день, 27,0 % учнів переживають деструктивні емоції раз на тиждень і лише 8,0 % відповіли, що рідше, ніж один раз на тиждень відчувають гнів, образу і роздратування.

Наступне запитання мало на меті визначити, наскільки часто агресія школярів проявляється у поведінці. Тут відповіді учнів розподілилися таким чином: 24,0 % осіб поведуться агресивно декілька разів на день, 32,0 % осіб демонструють агресію один раз на день, 22,0 % зазначили, що у поведінці їхня агресія проявляється один раз на тиждень, і 22,0 % учнів відповіли, що агресивні прояви з'являються у них рідше, ніж один раз на тиждень.

Отримані дані щодо частоти переживання вищезазначених емоцій і прояву агресії у поведінці закономірні, оскільки анкетування відбувалося у підліткової аудиторії, а для підлітків є віковою нормою підвищений рівень агресивності і досить часті прояви агресії, як у поведінці, так і в емоційній сфері.

За допомогою опитування визначалось, хто з тих осіб і груп осіб, з якими найчастіше спілкуються школярі, викликає у них агресію, роздратування і гнів, і яке місце серед них посідають вчителі. За даними дослідження саме вчителі опинилися на першому місці: 73,0 % школярів зазначили, що найчастіше агресію у них викликають учителі; 46,0 % учнів указали на однокласників як фактор, що детермінує у них агресію; 24,0 % дітей відповіли, що дратують їх батьки ті інші дорослі родичі. Друзі провокують агресивні емоції у 19,0 % респондентів і лише 11,0 % осіб указали на братів і сестер, які можуть спричинити в учнів роздратування і гнів.

Далі було поставлено завдання з'ясувати, які причини змушують учнів відчувати агресію і діяти агресивно, і чи не пов'язані ці чинники із

взаємодією з учителями. Результати дійсно підтвердили це припущення. Так, 57,0 % школярів бувають «злі» через те, що вчителі кричать на них, ображають та принижують їх. По 22,0 % підлітків відповіли, що причиною їхнього гніву бувають сварки із батьками і конфліктні ситуації зі сторонніми людьми. 19,0 % дітей часто бувають розгнівані через сварки із однокласниками, а також із друзями – так відповіли 16,0 % дітей. Значно рідше викликають у дітей злість такі причини, як поганий настрій (11,0 %), погана оцінка (11,0 %), невдача (8,0 %), погана погода (8,0 %), незадоволеність життям у цілому (5,0 %), зрив очікуваного відпочинку (3,0 %) і брехня (3,0 %). Отже, і тут найбільш вагомим стресовим фактором стають конфліктні взаємини із учителями.

На запитання «Чи бувають учителі агресивними?» 97,0 % школярів відповіли позитивно. На їхню думку, це проявляється в крику (57,0 % учнів), образах по відношеннях до школярів (41,0 %), у неправдивих записах у щоденнику (3,0 %), а також ситуаціях, коли вчителі «нишпорять» по сумках школярів (3,0 %). Причиною вчительської агресивності, на думку учнів, є, насамперед, велике навантаження на роботі – так відповіли 51,0 % дітей, самі учні і низька заробітна платня – по 49,0 % респондентів. Трохи менше, а саме 30,0 % учнів, зазначили таку причину агресивності, як сімейні негаразди. 22,0 % школярів вважають, що гнів начальства викликає у відповідь педагогічну агресію. 8,0 % учнів висунули припущення, що вчителі отримують задоволення, коли поводяться агресивно по відношенню до дітей. І 3,0 % школярів вказали в якості такої причини дурість і психічні хвороби.

Ми спробували з'ясувати думку учнів щодо того, чому вчителі підвищують голос на дітей. 41,0 % школярів вважають, що спричинити крик учителя може поганий настрій і злість, викликана поведінкою учнів або їхньою неготовністю до уроку. 24,0 % учнів зазначають, що страх втратити контроль над дисципліною в класі та страх втратити авторитет в учнів дійсно може стати причиною використання вербальної агресії під час спілкування з

дітьми. По 11,0 % респондентів надали такі варіанти відповідей, як утома, нестійка нервова система, самоствердження за рахунок приниження учнів.

Наступне запитання дає змогу з'ясувати думку школярів щодо того, чи може вчитель навмисно занижувати відмітку учневі лише тому, що негативно до нього ставиться. 97,0 % школярів помічали подібні прояви негативізму з боку вчителя.

Далі діти мали дати оцінку ефективності використання крику як засобу підтримання дисципліни в класі. Жоден учень не дав позитивної відповіді, тобто 81,0 % дітей вважає, що цей спосіб контролю неефективний, а 19,0 % школярів відповіли, що іноді крик справді впливає на дисципліну в класі.

З метою визначення фактів наявності фізичної агресії з боку вчителів по відношенню до дітей було поставлене запитання «Чи бачили Ви коли-небудь, як учитель ударив учня?». Позитивно на нього відповіли 92,0 % учнів. Отже, більшість дітей підтверджують, що прояви фізичної агресії серед педагогів – доволі розповсюджене явище.

Також, ми спробували визначити, що думають учні про зв'язок між віком учителя і здатністю володіти своїм емоційним станом. Школярі відзначили, що найбільш емоційними нестійкими є вчителі похилого віку. Так вважають 95,0 % досліджуваних. 24,0 % опитуваних указали на вчителів середнього віку як на емоційно нестійких. І лише 11,0 % учнів стверджують, що емоційна стійкість не властива молодим учителям.

Наступне запитання дозволяє визначити, як реагують учні на крик учителя. 35,0 % серед них кажуть, що це їх трохи заспокоює, але ненадовго. 19,0 % учнів відчувають роздратування. 19,0 % осіб реагують криком у відповідь. 19,0 % школярів ображаються на вчителя. 11,0 % дітей намагаються відстояти власну точку збору і довести, що вчитель не правий. А 8,0 % учнів починають грубіянити. Отже, ці дані говорять про те, що у відповідь на агресію з боку вчителя, учні реагують різними формами агресії: від вербальної агресії до образи і роздратування.

Несправедливе оцінювання знань учня також є одним із проявів педагогічної агресії. Спроба з'ясувати, як до цього ставляться учні, дала такі результати: 51,0 % школярів таїть до вчителя образу за несправедливість; 49,0 % - втрачають інтерес до предмету; 14,0 % намагаються більш старанно навчатися, щоб довести, що гідні більш високої оцінки; 14,0 % вигадують якусь помсту; 5,0 % сперечаються із учителем. Таким чином, лише для досить незначної кількості дітей несправедлива оцінка є стимулом для більш старанного навчання. Більшість дітей або втрачають інтерес до предмета, який викладає такий педагог, або проявляють у відповідь різні форми агресії.

Останнє запитання анкети присвячене побудові образу ідеального вчителя очами учнів. Діти запропонували 10 характеристик, що мають відношення як до ділових, так і до особистісних якостей педагога. За частотою згадування ці характеристики були проранжовані. Отже, з точки зору учнів, ідеальний учитель такий:

1. Добрий (76,0 % осіб).
2. Справедливий (51,0 %).
3. Цікавий (35,0 %).
4. Врівноважений (22,0 %).
5. Ставиться з повагою до учнів (16,0 %).
6. Розумний (11,0 %).
7. Людяний (8,0 %).
8. Комунікабельний (5,0 %).
9. Ініціативний (5,0 %).
10. Вимогливий (5,0 %).

Таким хочуть бачити учні сучасного вчителя. Однак, результати дослідження свідчать про те, що вчителі сьогодні рідко відповідають цим вимогам. Опитування вчителів показало, що в основному вчителі оцінюють себе як неагресивних. Проте діти, навпаки, змальовують педагогів як жорстоких людей, які провокують своїми діями дитячу агресивність [137].

З вищезазначеного можна зробити висновок, що вчителі не усвідомлюють своєї агресії по відношенню до школярів. Наші дані вказують на те, що агресивність як особистісна риса вчителям дійсно не властива, однак прояви агресивності з'являються у професійній діяльності вчителя досить часто у різних формах. Тому, з метою запобігання проявам агресивності у професійній діяльності вчителів дуже важливо розвивати такі особливості, як емоційна стійкість, емпатійність, самоконтроль поведінки та інші.

Наступним етапом дослідження є виявлення агресивних проявів у педагогів. З метою визначення особливостей прояву агресивності серед вчителів було використано опитувальник Басса-Даркі. Дані представлені у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Розподіл учителів за рівнями прояву форм агресії (у %)

Форми агресії	Низькі значення	Середні значення	Високі значення
Фізична агресія	63,7	31,1	5,2
Вербальна агресія	52,3	39,4	8,3
Непряма агресія	45,3	44,5	10,2
Негативізм	40,6	44,1	15,3
Роздратованість	34,8	43,2	22,0
Образа	38,3	50,2	11,5
Підозрілість	63,4	32,6	4,0
Почуття провини	27,6	44,3	28,1

За даними цієї методики загальний профіль форм агресії у вчителів характеризується низькими і середніми значеннями за всіма шкалами. Так, з таблиці 2.1 видно, що за шкалою «фізична агресія» 5,2 % вчителів отримали високі бали, а 31,1 % - середні значення. Це свідчить про те, що 36,3 % педагогів діють агресивно, або, принаймні, готові до агресивних дій. Шкала «вербальна агресія» показала, що 47,7 % учителів отримали високі та середні бали. Це означає, що сучасні школярі, перебуваючи у школі постійно чують крик, образи, відчувають зневагу з боку своїх педагогів. Шкала «непряма агресія» також демонструє яскраві результати: 54,7 % учителів отримали

високі і середні бали. За шкалою «підозрілість» лише 4,0 % вчителів мають високі показники, отже підозрілість не притаманна більшості педагогів. Шкала «негативізм» досить яскраво проявилася: високі бали – 15,3 %, середні значення – 44,1 %. Образу вчителі також демонструють помітно, оскільки високі показники отримали 11,5 % респондентів, а середні значення отримала половина вибірки. Але найбільшу увагу привернули до себе такі форми агресії, як роздратованість та почуття провини (аутоагресія). За даними дослідження роздратованими є 22,0 % вчителів, тобто ці педагоги мають високі бали за відповідною шкалою. 43,2 % учителів набрали середні бали, що, на нашу думку, говорить про те, що ці педагоги відчують роздратованість досить часто, залежно від ситуації. Найяскравіші дані було отримано за шкалою «почуття провини»: 28,1 % педагогів отримали високі бали. Разом із середніми показниками 72,4 % учителів відчують провину. Ця агресія спрямована на самого педагога.

Найбільш вираженими є такі форми агресії, як почуття провини і дратівливість, а найнижчі показники проявилися в шкалах фізичної агресії, непрямой агресії, підозрілості і вербальної агресії. З цього можна зробити висновок, що в цілому агресія у вчителів проявляється досить помітно, проте вираженість форм агресії різниться. Агресію можна спостерігати, в основному, у вигляді дратівливості вчителів, почутті провини, негативізму та непрямой агресії. Це можна пояснити тим, що педагогічна мораль переважно не дозволяє вчителю використовувати відкриті форми агресії, такі як фізична чи вербальна. Тому педагог, стримуючи, свою агресію, проявляє її у інших, більш прийнятних з точки зору виховного впливу засобах, однак не менш шкідливих для учнів і самих учителів.

Подальший аналіз передбачає розгляд проявів агресивності вчителів залежно від об'єктивних чинників, серед яких такі характеристики, як стать, стаж роботи, тип навчального закладу, місце проживання, сімейний стан, кількість дітей та предмет, що викладає педагог.

Розглянемо різницю середніх показників агресії вчителів за статтю. Як бачимо з таблиці 2.2, в цілому за формами прояву агресії вчителі-жінки і вчителі-чоловіки не відрізняються один від одного. Найбільш яскравою відмінністю є більша схильність учителів чоловічої статі до фізичної агресії. Однак, на наш погляд, цей факт скоріше відображає гендерну закономірність, ніж пов'язаний із професійною діяльністю вчителів-чоловіків. Отже, можна зробити висновок, що особливості прояву агресивності вчителів від статі не залежать.

Таблиця 2.2

Середні значення проявів агресивності вчителів за статтю

Форма агресії	Жінки	Чоловіки	t
Фізична	1,17	1,78	-2,5*
Непряма	1,7	1,89	-0,86
Дратівливість	2,17	2,62	-1,68
Негативізм	1,96	2,27	-1,17
Образа	1,94	1,89	0,25
Підозрілість	1,16	1,57	-1,9
Вербальна	1,54	1,95	-1,76
Почуття провини	2,54	2,73	-0,76

* $\leq 0,05$; ** $\leq 0,01$

Також виявлено особливості проявів агресивності вчителів за стажем роботи (табл. 2.3). Розподіл за стажем представлений п'ятьма категоріями:

- 1 категорія – від 0 до 5 років;
- 2 категорія – від 6 до 10 років;
- 3 категорія – від 11 до 15 років;
- 4 категорія – від 16 до 25 років;
- 5 категорія – більше 26 років стажу.

Отримані дані свідчать, що фізична агресія більш притаманна педагогам зі стажем роботи від 6 до 10 років. Показники непрямой агресії зростають в інтервалі від 6 до 15 років стажу. Дратівливість найяскравіше проявляється у вчителів зі стажем 6-10 років. Середні значення за шкалою «негативізм» підвищуються у проміжку між 6 і 25 роками стажу роботи, а

потім дещо знижуються. Прояви образи представлені досить рівно, але найвищий показник зафіксований у педагогів зі стажем 16-25 років. Підозрілість трохи підвищується у вчителів зі стажем 11-15 років. Вербальна агресія найбільш властива педагогам зі стажем роботи 6-10 років. Почуття провини досить сильно відчувають всі категорії вчителів, однак найбільше – педагоги зі стажем 16-25 років. З таблиці видно, що ймовірність прояву агресії і у молодих педагогів, і у досвідчених вчителів однакова. За всіма шкалами найбільш агресивними можна назвати вчителів зі стажем від 6 до 25 років, що пояснюється, на нашу думку, розвитком професійних деформацій.

Таблиця 2.3

Середні значення проявів агресивності вчителів за стажем роботи

Форма агресії	0-5 років	6-10 років	11-15 років	16-25 років	>26 років	F
Фізична	1,28	1,45	1,08	1,33	1,07	1,68
Непряма	1,35	1,76	2,0	1,68	1,76	1,21
Дратівливість	2,04	2,53	2,08	2,24	2,16	0,06
Негативізм	1,59	1,84	1,98	2,32	1,84	1,87
Образа	1,87	1,78	1,96	2,1	1,86	0,17
Підозрілість	1,15	1,0	1,38	1,24	1,18	0,21
Вербальна	1,57	1,78	1,52	1,65	1,44	1,07
Почуття провини	2,5	2,47	2,58	2,71	2,44	0

* $\leq 0,05$; ** $\leq 0,01$

Наступним кроком було дослідження особливостей проявів агресивності вчителів залежно від типу навчального закладу (загальноосвітній або спеціалізований).

Тут дійсно існує суттєва різниця у особливостях прояву агресивності між учителями різних типів шкіл (табл. 2.4). Педагоги, які працюють у загальноосвітніх школах, за всіма показниками і формами агресії більш агресивні. Особливо варто відзначити яскраві відмінності у почутті провини, яке вчителі загальноосвітніх шкіл відчувають значно сильніше. Також у цих педагогів значно більш виражені фізична агресія, дратівливість, негативізм і вербальна агресія.

Таблиця 2.4

**Середні значення проявів агресивності вчителів за типом
навчального закладу**

Форма агресії	Тип навчального закладу		t
	загальноосвітній	спеціалізований	
Фізична	1,55	0,69	7,84**
Непряма	1,96	1,31	5,46**
Дратівливість	2,57	1,62	7,21**
Негативізм	2,33	1,41	7,21**
Образа	2,13	1,62	3,98**
Підозрілість	1,36	0,92	3,9**
Вербальна	1,87	1,08	6,84**
Почуття провини	3,03	1,76	8,02**

* $\leq 0,05$; ** $\leq 0,01$

На наш погляд, такі значні відмінності у мірі прояву агресивності вчителів різних типів навчальних закладів пов'язані з умовами, в яких працюють педагоги. По-перше, це контингент учнів. Як правило, у спеціалізованих навчальних закладах навчаються діти більш інтелектуально розвинені, краще виховані, із стійкою мотивацією до навчання. Не дивно, що з такими учнями легше працювати, оскільки менше часу і сил потрібно витратити, щоб зацікавити, домогтися дисципліни в класі. Крім того, батьки учнів спеціалізованих навчальних закладів також більше уваги приділяють вихованню дітей і зацікавлені у їхніх успіхах у навчанні. Тому тут інтереси школи і батьківської спільноти співпадають.

По-друге, це фізичні умови школи. Тобто, спеціалізований навчальний заклад завжди краще обладнаний, постійно поповнюються бібліотечні фонди, з'являються комп'ютерні класи та електронні засоби навчання, що полегшує роботу вчителя і надає йому можливість професійно зростати.

По-третє, в спеціалізованих навчальних закладах частіше впроваджуються різні інноваційні ідеї і підходи до процесу навчання, що також сприяє підвищенню професіоналізму вчителя.

Вчителі, що працюють у загальноосвітніх школах, часто всього вищезазначеного позбавлені. Звідси і підвищений негативізм, и

роздратованість, і аутоагресія, і агресія, спрямована назовні. Отже, можна стверджувати, що тип навчального закладу впливає на прояв агресивності педагогів. Всі показники і форми прояву агресії більш властиві вчителям загальноосвітніх шкіл.

Далі було проаналізовано наступну характеристику у процесі дослідження проявів агресивності вчителів – тип місцевості, де мешкає і працює вчитель. З таблиці 2.5 видно, що деякі показники і форми агресії дійсно залежать від місця проживання. Наприклад, рівень негативізму найвищий у вчителів Попаснянського району, який належить до сільських та найбільш депресивних районів Луганської області. В інших містах і районах області негативізм проявляється на середньому рівні. Така форма агресії, як образа, більш притаманна педагогам Попаснянського, Марківського, Біловодського, Кременського районів, а також педагогам м. Луганськ. До почуття провини схильні вчителі Попаснянського, Марківського, Біловодського, Сватівського районів та м. Луганськ. Найнижчі показники за негативізмом, образою і почуттям провини у педагогів м. Антрацит, м. Молодогвардійськ і м. Красний Луч.

Таблиця 2.5

Середні значення проявів агресивності вчителів за типом місцевості

Форма агресії	Луганськ	Антрацит	Молодогвардійськ	Красний Луч	Красноріччя	Попасна	Марковка	Біловодськ	Нижньооудуванськ	F
Фізична	1,6	0,35	1,56	0,34	1,84	1,91	0,9	2,23	0,14	1,62
Непряма	2,16	0,65	1,63	1,11	2,03	2,56	1,76	2,62	0,55	0,05
Дратівливість	2,52	0,98	1,91	1,32	4,41	2,49	2,29	2,31	1,5	1,35
Негативізм	2,25	0,62	2,13	1,23	1,95	3,09	1,94	2,85	2,27	9,14**
Образа	2,22	0,4	1,87	1,3	2,16	2,4	2,71	3	1,77	19,24*
Підозрілість	1,62	0,12	0,8	1,27	1,38	1,53	1,35	1	1,14	0,44
Вербальна	1,89	0,56	1,83	0,8	1,84	2,09	1,41	2,69	1,45	0,96

Почуття провини	3,14	0,31	2,81	0,93	2,03	3,8	3,45	3,31	3,14	20,17*
-----------------	------	------	------	------	------	-----	------	------	------	--------

* $\leq 0,05$; ** $\leq 0,01$

З вищезазначеного витікає, що найбільш негативно налаштованими і пригніченими почуваються педагоги, які мешкають у сільській місцевості, а також вчителі з обласного центру. Педагоги, які працюють у невеликих містах, цих проявів агресії не демонструють. Ці міста характеризуються постійним стабільним економічним розвитком, що переважно пов'язано із розвитком вугільної промисловості, а також порівняно невисоким рівнем злочинності. Сільське господарство, яке переважає у Попаснянському, Марківському, Кременському, Біловодському та Сватівському районах Луганської області, останні десятиліття переживає занепад, що негативним чином відображається на мешканцях села [133].

Луганськ – навпаки, велике місто, однак, як і в більшості великих міст України, соціоекономічна ситуація не найкраща, що впливає на емоційний стан його мешканців [133].

Таким чином, саме невеликі міста, районні центри створюють більш сприятливу атмосферу, де агресивні прояви вчителів – рідке явище.

Далі досліджено залежність педагогічної агресії від сімейного стану, про що свідчать дані табл. 2.6.

Таблиця 2.6

Середні значення проявів агресивності вчителів залежно від сімейного стану

Форма агресії	Неодружені	Одружені	t
Фізична	1,34	1,18	1,13
Непряма	1,81	1,67	1,01
Дратівливість	2,16	2,23	-0,45
Негативізм	2,12	1,92	1,46
Образа	2,05	1,89	1,25
Підозрілість	1,49	1,06	3,23
Вербальна	1,59	1,57	0,12
Почуття провини	2,5	2,58	-0,46

* $\leq 0,05$; ** $\leq 0,01$

Невелике підвищення показників агресивності отримано за шкалами «підозрілість», «негативізм», «образа», «фізична агресія», «непряма агресія». Всі ці форми агресії більш яскраво проявляються у вчителів, що не перебувають у шлюбі. Припускаємо, що це пов'язано із незадоволеністю фактом невлаштованості сімейного життя. Однак, як бачимо, статистичний зв'язок тут відсутній.

Досліджено також особливості проявів агресивності вчителів залежно від кількості дітей у сім'ї (табл. 2.7). Як бачимо з таблиці 2.7, агресивність педагогів не знижується і не підвищується у зв'язку із фактом наявності дітей. Також прояви агресивності вчителів не пов'язані з кількістю дітей у сім'ї педагога. Це можна пояснити тим, що потреба виховувати дітей частково задовольняється у професійній діяльності вчителя, тому на агресії педагогів це ніяк не позначилося.

Таблиця 2.7

Середні значення проявів агресивності вчителів залежно від кількості дітей

Форма агресії	0	1	2	3	F
Фізична	1,44	1,19	1,2	1,27	0,49
Непряма	1,88	1,64	1,77	1,6	0,03
Дратівливість	2,23	2,14	2,3	2,07	0,2
Негативізм	2,1	1,93	2,01	2	0
Образа	1,92	1,85	2,03	2,13	1,39
Підозрілість	1,44	1,23	1,1	1	3,43
Вербальна	1,67	1,59	1,51	1,73	0,28
Почуття провини	2,31	2,61	2,55	2,6	0,28

* $\leq 0,05$; ** $\leq 0,01$

Примітка. Умовні позначення і скорочення в таблиці: 0, 1, 2, 3 – кількість дітей.

Остання характеристика, яку досліджено та проаналізовано – предмет, що викладає вчитель. Умовно виділено 9 груп педагогів за фахом (табл. 2.8).

З таблиці 2.8 видно, що від предмета, який викладає педагог, і від посади, яку він займає, найбільш залежить показник фізичної агресії. Відзначимо, що більше за інших до прояву фізичної агресії схильні вчителі початкових класів, вчителі іноземних мов і педагоги, які займають керівні посади.

Прояви фізичної агресії не притаманні вчителям, що викладають природничо-наукові дисципліни, вчителям російської та української філології, а також педагогам, які мають відношення до виховної роботи, тобто вихователям груп подовженого дня, педагогам-організаторам, керівникам гуртків, соціальним педагогам, бібліотекарям та іншим.

Таблиця 2.8

Середні значення проявів агресивності вчителів і предмету, який він викладає

Форма агресії	Вихователі	Початкові класи	Іноземна мова	Керівники	дисципліни Природничі	літер. Російська мова та	літер. Українська мова та	Трудове навчання	Фізична культура	F
Фізична	1,1	1,45	1,34	1,4	1,08	1	1,07	1,15	1,2	4,11*
Непряма	2,2	1,78	1,72	1,5	1,67	1,67	1,82	1,08	1,75	0,49
Дратівливість	2	2,19	2,17	2,6	2,12	2,37	2,45	2,38	2,1	0,46
Негативізм	1,7	2,27	1,68	2,5	1,86	2,37	1,85	1,69	2,05	0,77
Образа	1,8	2,06	1,86	2,8	1,85	2,04	2,15	1,46	1,55	0,69
Підозрілість	1,2	1,37	1	1,2	1,17	1,22	0,98	1,15	1,45	0,53
Вербальна	0,6	1,57	1,58	1,6	1,58	1,67	1,55	1,46	2	1,5
Почуття провини	2,9	2,72	2,32	3,6	2,5	2,44	2,65	2,23	2,15	1,3

* $\leq 0,05$; ** $\leq 0,01$

На наш погляд, схильність вчителів-керівників до фізичної агресії пояснюється підвищеною напруженістю, інтенсивністю та відповідальністю їхньої діяльності. Праця із маленькими дітьми від учителів початкових класів також вимагає підвищеної відповідальності, уміння навчити дітей дисципліні,

відсутність яких може призводити до афективних зривів у професійній діяльності. Схильність до фізичної агресії вчителів іноземних мов може бути пов'язана з тим, що успіх у вивченні їхнього предмету залежить від багатьох специфічних факторів: здібності дитини, мотивація до вивчення іноземної мови, висока залежність від попередніх знань, тобто майже неможливо вивчити іноземну мову, якщо якийсь блок знань був пропущений. Саме тому, дуже невелика кількість учнів прагне протягом всього процесу вивчення іноземної мови в школі старанно навчатися. Це призводить до незадоволеності вчителя результатами своєї праці і може виступити причиною більш вираженої фізичної агресивності порівняно з іншими педагогічними працівниками.

За всіма іншими показниками агресії також можна виділити як найбільш агресивних вчителів початкових класів, вчителів філологічних дисциплін і педагогів, що займають керівні посади.

Вибірка вчителів неоднорідна за сполученням різних показників і форм агресії. З метою визначення внутрішньої варіативності показників агресії був використаний кластерний аналіз. Для з'ясування кількості кластерів використовується метод деревоподібної класифікації (правило об'єднання – метод Уарда, міра відстані – евклідова відстань). Далі для розподілу вибірки на групи із різним сполученням показників і форм агресії застосований метод к-середніх (рис. 2.2).

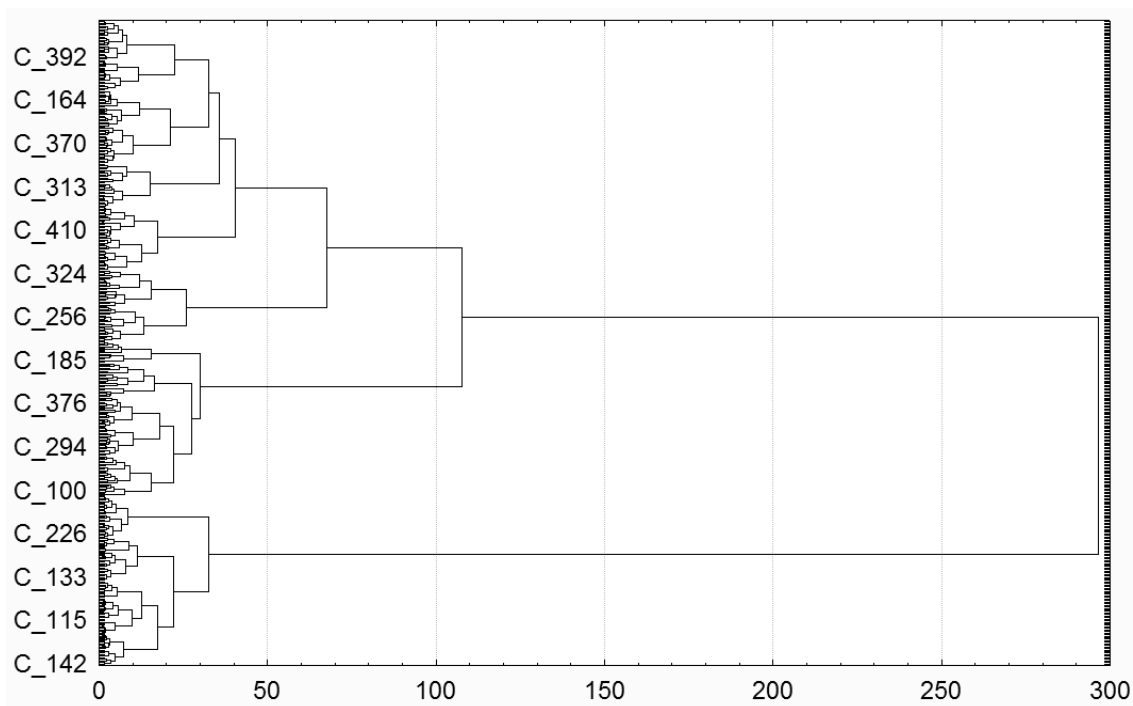


Рис. 2.2. Розподіл вчителів на групи за специфікою прояву агресивності

Як простежується на рис. 2.2, у вибірці виділяються 4 кластери, причому два з них є спорідненими і на більш високих рівнях об'єднуються із третім кластером в один, четвертий кластер є окремим видом.

Для розподілу вибірки на 4 кластери застосуємо метод к-середніх (рис. 2.3).

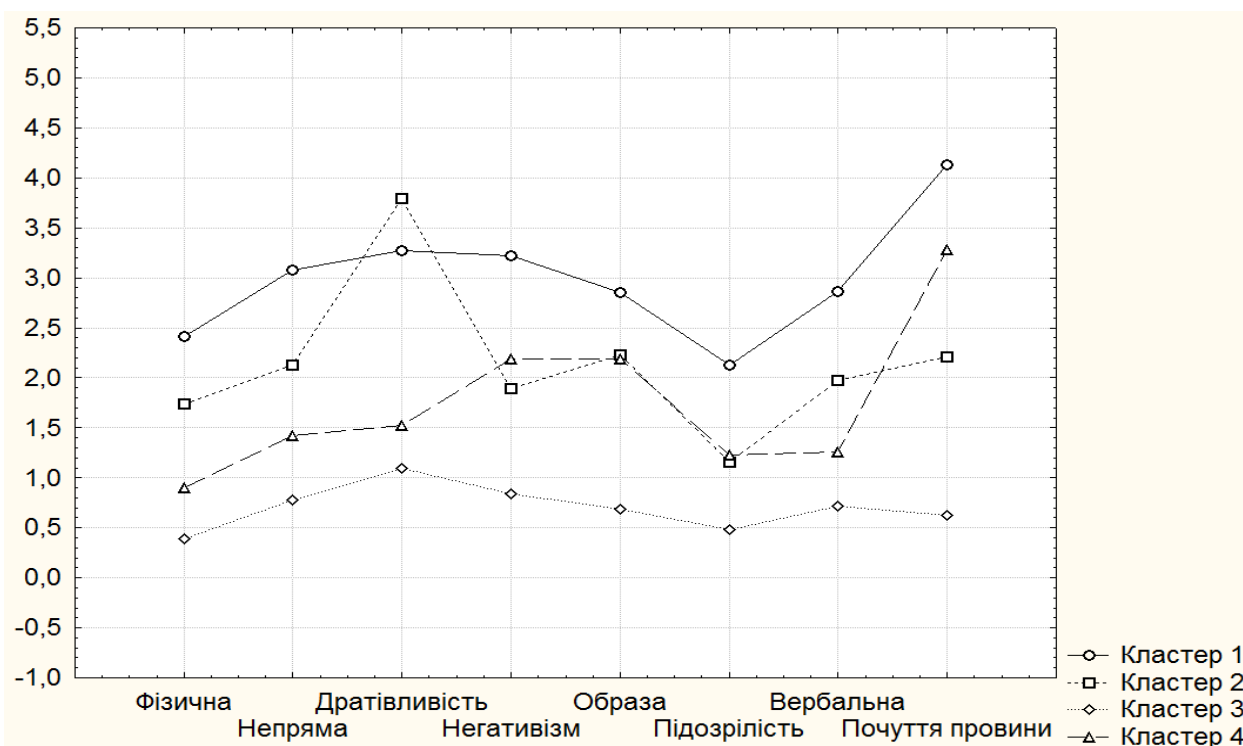


Рис. 2.3. Прояви агресивності педагогів різних типів

Як бачимо з рис. 2.3, раніше визначена структура підтвердилася. Кластери 2 и 4 є спорідненими, їхні характеристики дуже схожі, вони об'єднуються із кластером 3. Кластер 1 є окремим видом. Охарактеризовано отримані кластери:

1) кластер 1 (агресивні) характеризує вибірку найбільш агресивних учителів, у яких усі значення показників і форм агресії вищі. Для них характерна середня фізична агресія і підозрілість, високі показники непрямой і вербальної агресії, дратівливості, негативізму, образливості. Почуття провини в даному кластері є домінуючим, сильно вираженою ознакою. Отже, кластер 1 складають агресивні вчителі, яким властиве почуття провини;

2) кластер 2 (дратівливі) характеризується середніми показниками фізичної, непрямой і вербальної агресії, середнім рівнем негативізму, образливості і почуття провини, але завищеною дратівливістю і зниженою підозрілістю. Цей кластер складають роздратовані вчителі, при чому, враховуючи відсутність підйомів за іншими шкалами, можна припустити, що їхня роздратованість носить реактивний характер;

3) кластер 3 (неагресивні) характеризується рівномірним заниженим профілем за всіма показниками і проявами агресії. Цей кластер представлений найменш агресивними вчителями;

4) кластер 4 (аутоагресивні) характеризується низькими показниками фізичної, вербальної і непрямой агресії, на низькому рівні також підозрілість і дратівливість. Негативізм і образливість характеризується середніми показниками. Почуття провини на високому рівні. Кластер 4 представлений неагресивними педагогами, що відчують почуття провини.

Далі визначено залежність статі вчителя і типу агресивності (рис. 2.4).

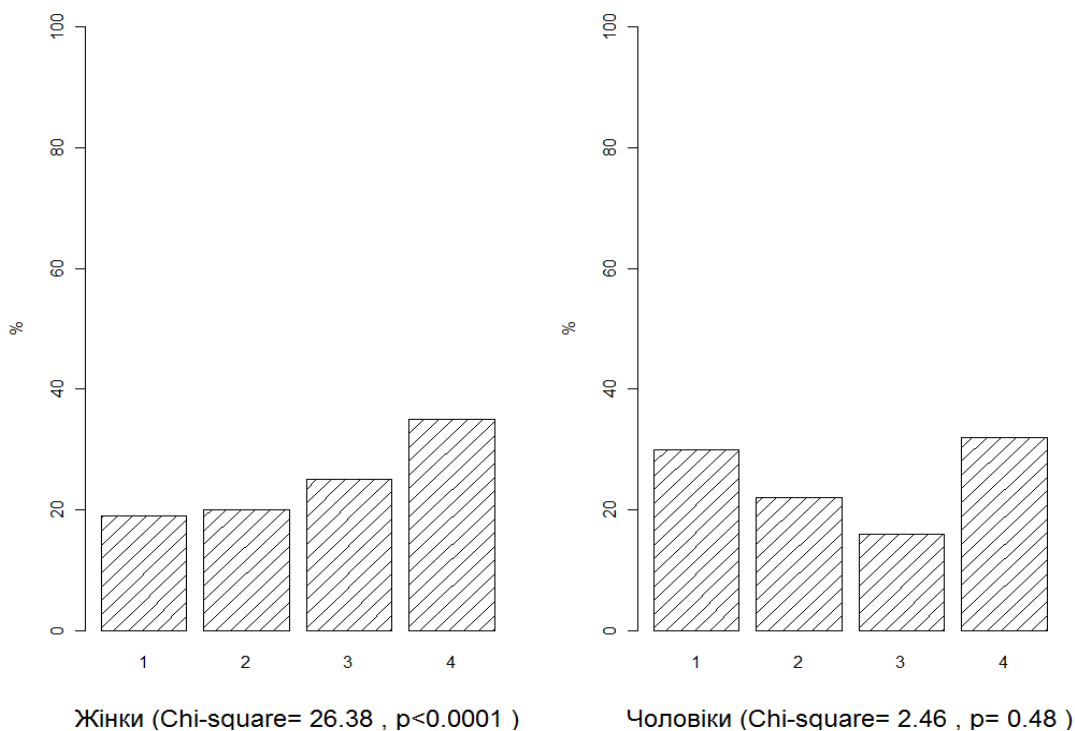
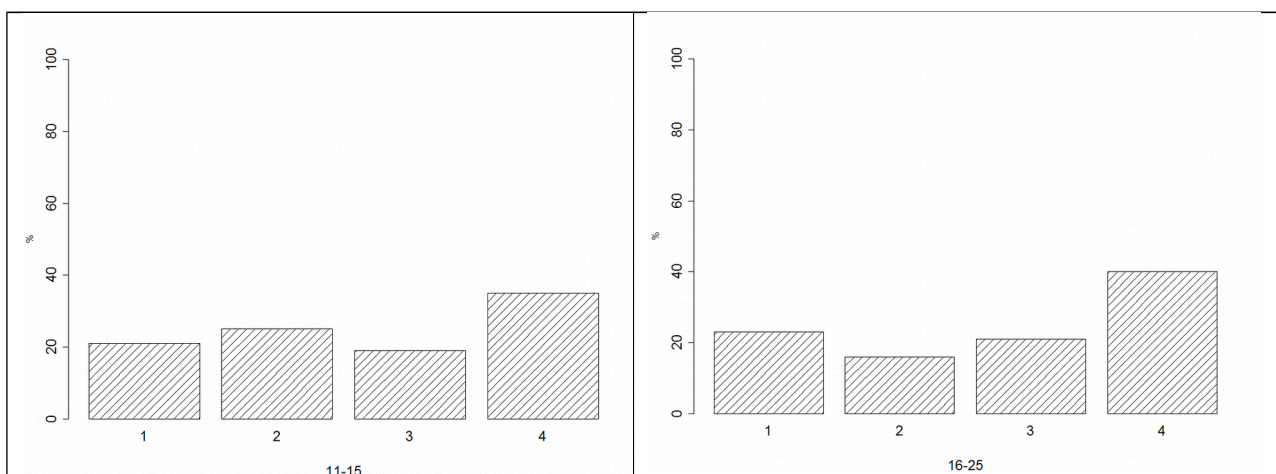


Рис. 2.4. Розподіл типів учителів у чоловіків і жінок

Розрахунок критерію хі-квадрат свідчить, що серед чоловіків типи розподілені рівноймовірно, а серед жінок переважає четвертий тип – неагресивні вчителі із почуттям провини.

Також було досліджено залежність типів учителів відповідно до стажу роботи (рис. 2.5).



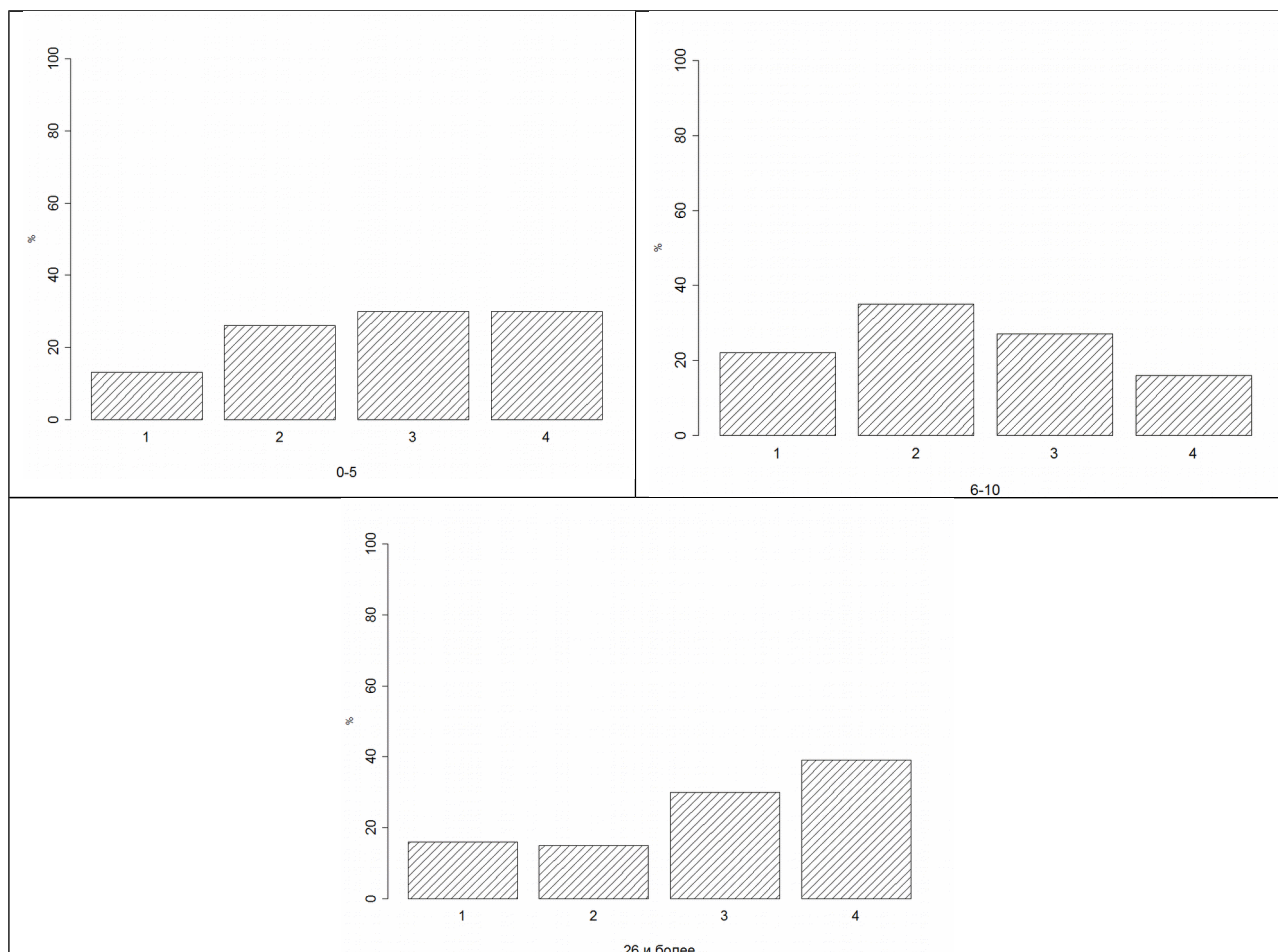


Рис. 2.5. Розподіл типів учителів відповідно до стажу роботи

На рис. 2.5 видно, що в інтервалі 0-15 років стажу типи вчителів розподілені рівноймовірно, однак в інтервалі 16-25 років стажу багато вчителів (40,0 %) відносяться до четвертого типу (неагресивні із почуттям провини), також в інтервалі 16-25 років стажу найбільш імовірна поява агресивного типу (23,0 %). Вчителі, стаж яких 26 і більше років, характеризується перевагою четвертого і третього типу, що говорить про сильну диференціацію вибірки вчителів. Педагоги розподіляються на тих, хто відчуває почуття провини (але не агресивних), і неагресивних взагалі. Кількість агресивних вчителів зі стажем більш 26 років всього 16,0 %, роздратованих 15,0 %.

Проаналізовано розподіл типів учителів за типом навчального закладу (рис. 2.6).

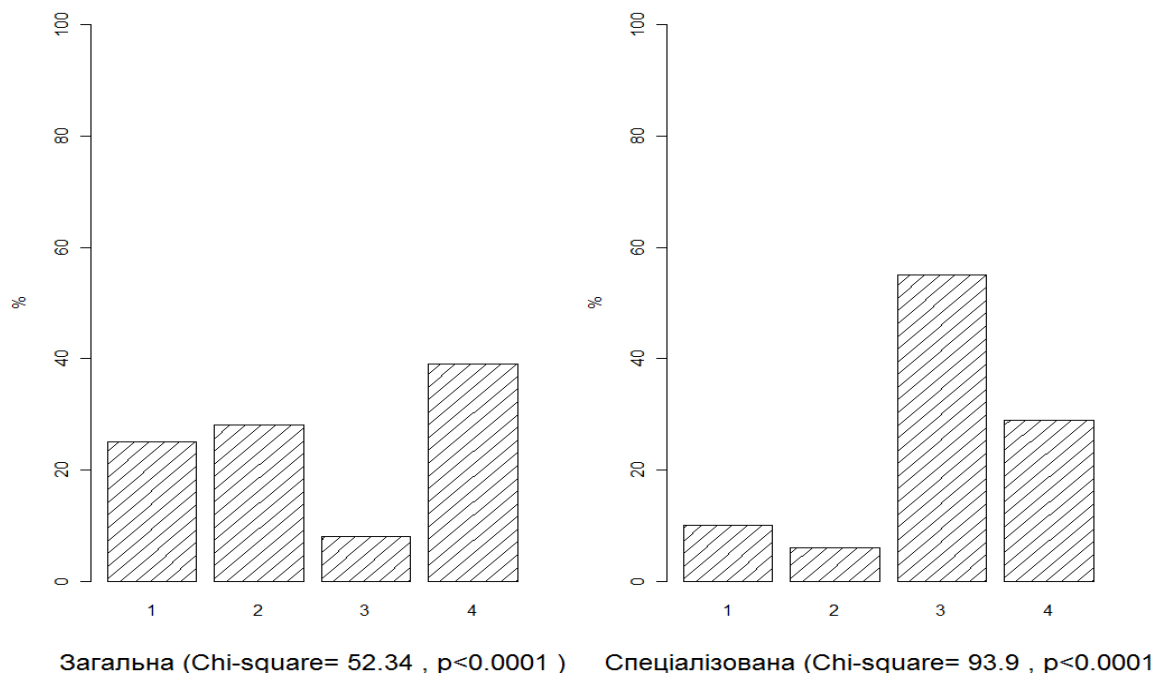


Рис. 2.6. Розподіл типів учителів за типом навчального закладу

На рис. 2.5 яскраво видно, що серед вчителів, які працюють у загальноосвітній школі, найбільше педагогів четвертого типу (неагресивні із почуттям провини) – 39,0 %, і найменше вчителів третього типу – 8,0 %. У спеціалізованих навчальних закладах більше половини вчителів належать до третього типу (неагресивні) – 55,0 %, найменше представників другого типу (роздратовані) – 6,0 %.

Як і зазначалося раніше, умови, які створені у спеціалізованих навчальних закладах, більш пристосовані до роботи сучасного вчителя, ніж умови у загальноосвітніх навчальних закладах. До того ж, контингент учнів також може відігравати не останню роль, оскільки у спеціалізованих навчальних закладах переважно навчаються більш вмотивовані учні, для яких навчальна діяльність є значущою, а результати навчання важливими.

Показано також розподіл типів учителів за місцевістю проживання (рис. 2.7).

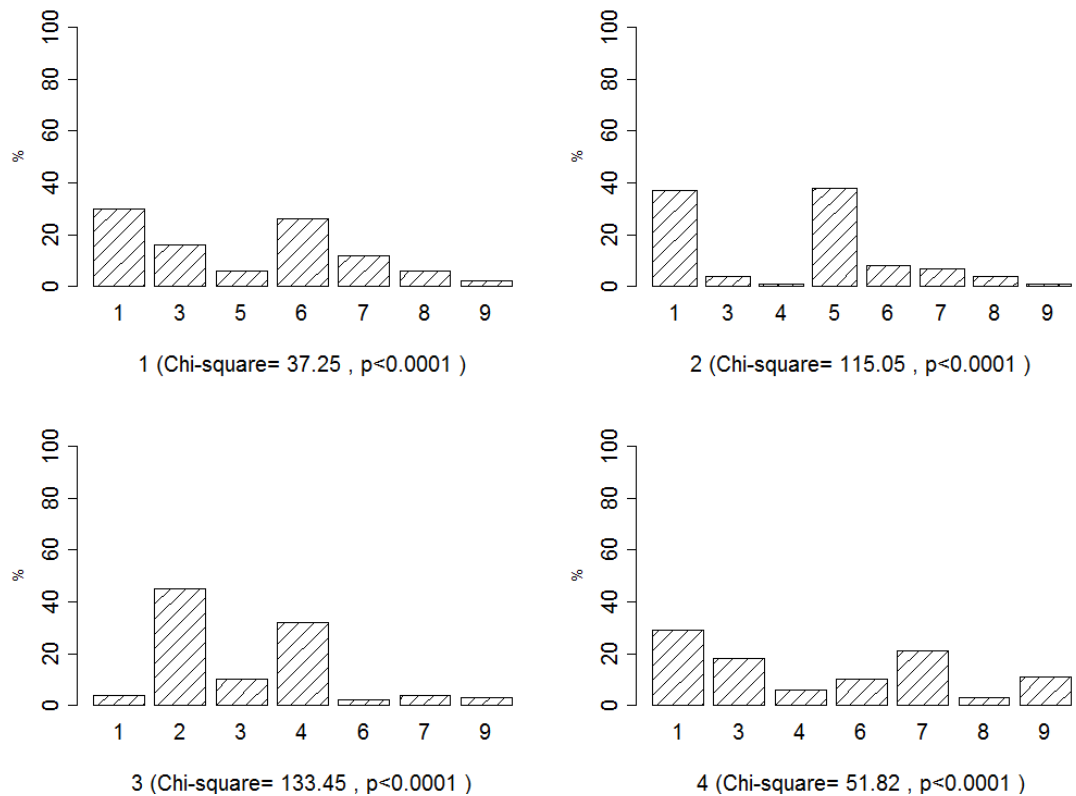


Рис. 2.7. Розподіл типів учителів за місцевістю проживання

Примітка. Умовні позначення і скорочення: 1 – Луганськ, 2 – Антрацит, 3 – Молодогвардійськ, 4 – Красний Луч, 5 – Красноріччя, 6 – Попасна, 7 – Марковка, 8 – Біловодськ, 9 – Нижньодуванськ.

Перший тип учителів (агресивні) найбільш представлений у містах і районах: Луганськ (24,0 %), Попаснянський район (21,0 %), Молодогвардійськ (13,0 %), Марківський район (10,0 %), в інших населених пунктах перший тип учителів відсутній взагалі.

Другий тип (роздратовані) найбільше представлений серед учителів Кременіського району і обласного центру, в інших населених пунктах відсоток даного типу коливається від 0 % до 8,0 %.

Третій (неагресивний) тип найбільше розповсюджений у містах Антрацит (45,0 %) і Красний Луч (32,0 %), в інших населених пунктах даний тип учителів не розповсюджений.

Четвертий тип (неагресивні вчителі із почуттям провини) найбільш представлений у Луганську (29,0 %), Марківському районі (21,0 %),

Молодогвардійську (18,0 %), Сватівському районі (11,0 %). В інших населених пунктах даний тип представлений у менш, ніж 10,0 % випадків.

Також представлено результати розподілу типів учителів за сімейним станом, що відображено на рис. 2.8.

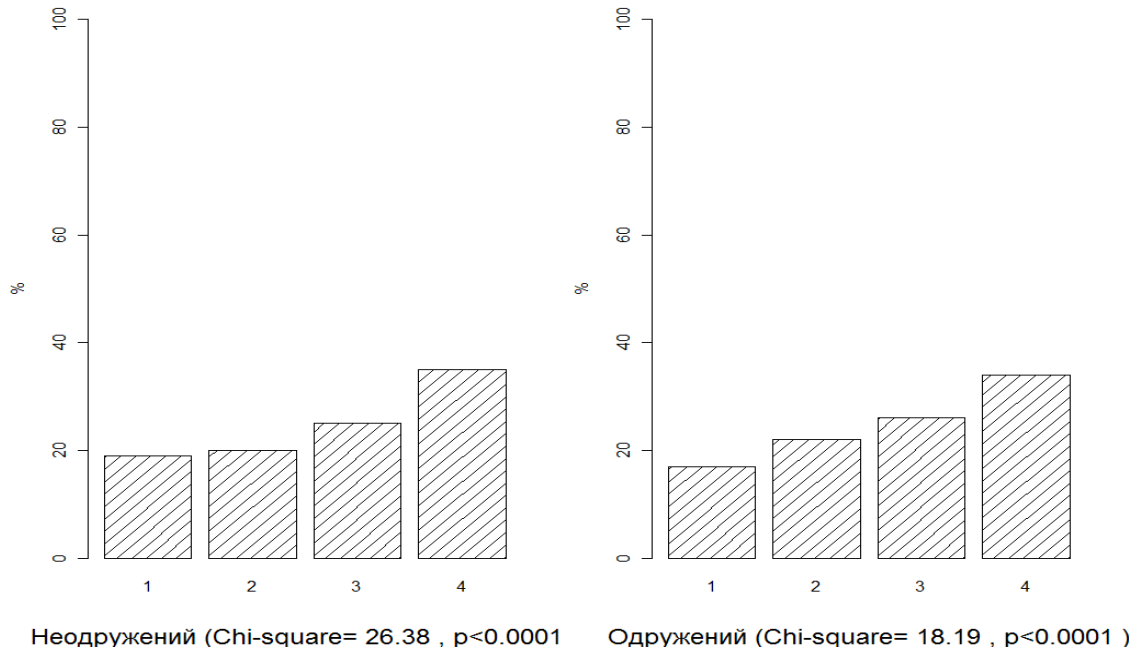


Рис. 2.8. Розподіл типів учителів за сімейним станом

Розрахунок хі-квадрат показав, що як серед учителів у шлюбі, так і серед учителів поза шлюбом переважають третій і четвертий типи педагогів. Це свідчить про незалежність розподілу типів від сімейного стану вчителя.

Далі досліджено і проаналізовано розподіл типів учителів за кількістю дітей (рис. 2.9).

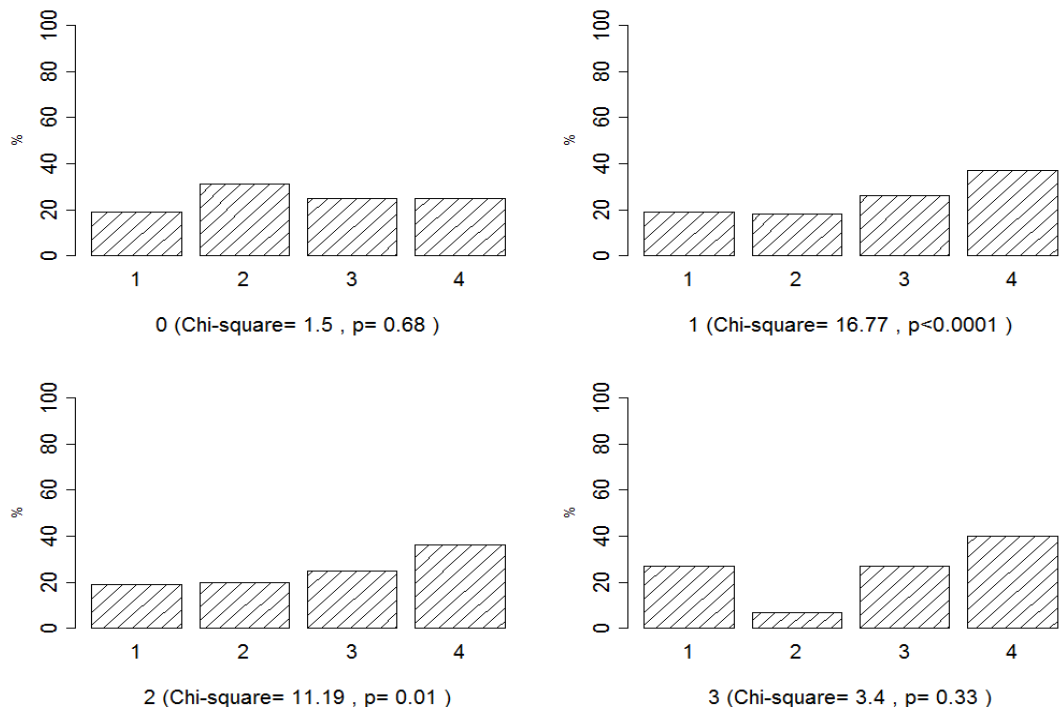


Рис. 2.9. Розподіл типів учителів за кількістю дітей

Як бачимо з рис. 2.9, серед педагогів, які мають 2 і 3 дитини переважає четвертий тип (неагресивні з почуттям провини), серед педагогів без дітей та з кількістю понад три дитини розподіл типів рівномірний.

Наведено розподіл типів учителів за предметом викладання (табл. 2.9).

Таблиця 2.9

Розподіл типів учителів за предметом, який вони викладають (у %)

Типи вчителів	Вихователі	Початкові класи	Іноземні мови.	Керівники	Природничі дисципліни	Рос. мова та літ.	Трудове навч.	Укр. мова та літ.	Фіз. культура
Агресивні	20	27	12	22	20	19	8	15	15
Дратівливі	0	18	34	22	14	15	23	29	25
Неагресивні	30	19	25	11	30	30	31	20	40
Аутоагресивні	50	36	29	44	37	37	38	37	20

Загалом типи розподілені рівномірно, але деякі відмінності існують. Так, серед вчителів першого типу найбільше вчителів початкових класів та педагогів, що займають керівні посади, і найменше – вчителів трудового

навчання. Другий тип найбільше представлений вчителями іноземних мов, української філології і фізичної культури і взагалі не виявлений серед педагогів, що займаються виховною роботою. Третій тип вчителів розповсюджений серед вчителів фізичної культури і найменше притаманний керівникам. Серед представників четвертого типу найбільше педагогів, що займаються виховною роботою, і найменше – вчителів фізичної культури.

Отже, наші попередні результати, які свідчать про підвищену агресію вчителів початкових класів, вчителів філологічних дисциплін, зокрема іноземних мов, і педагогів, що займають керівні посади, підтверджуються.

Також було визначено, що показники «професійного вигорання» мають різний ступінь вираженості в залежності від типу педагогів (табл. 2.10).

Таблиця 2.10

Особливості вираженості компонентів «професійного вигорання» у різних типів учителів

Показники	Типи вчителів				F
	1	2	3	4	
Емоційне виснаження	23,99	19,6	20,26	20,02	9,63**
Деперсоналізація	8,61	6,9	8,24	6,64	11,5**
Редукція	30,56	32,01	33,75	31,58	1,59

* $\leq 0,05$; ** $\leq 0,01$

Так, емоційне виснаження і деперсоналізація найбільше спостерігаються у вчителів першого типу. Найменше емоційне виснаження виражене у педагогів другого типу, а деперсоналізація – у фахівців четвертого типу. Редукція особистих досягнень властива педагогам усіх типів рівноймовірно.

Далі розглянемо кореляційні зв'язки проявів агресивності з індивідуально-психологічними характеристиками, що стримують і супроводжують їх.

2.3. Дослідження індивідуально-психологічних особливостей, що стримують прояви агресивності вчителя у професійній діяльності

Наступний крок нашого дослідження передбачає вивчення індивідуально-психологічних особливостей, що стримують і супроводжують прояви агресивності педагогів, а також пошук кореляційних зв'язків між цими властивостями та проявами агресивності серед вчителів.

Виявлено прояви окремих складових синдрому «професійного вигорання» вчителів (табл. 2.11).

Таблиця 2.11

Прояви окремих складових синдрому «професійного вигорання» вчителів

Рівень	Емоційне виснаження		Деперсоналізація		Редукція особистих досягнень	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Низький	105	25,2	118	28,4	149	19,7
Середній	198	47,6	227	54,6	185	44,5
Високий	113	27,2	71	17,1	82	35,8

Примітка. Умовні позначення і скорочення: Абс. – абсолютні значення.

Дані, отримані за методикою для визначення синдрому «професійного вигорання», свідчать, що більшість учителів отримали середній бал за всіма шкалами (емоційне виснаження – 47,6 % осіб, деперсоналізація – 54,6 %, редукція особистих досягнень – 44,5 %). Високий рівень емоційного виснаження демонструють 27,2 % вчителів. За шкалою «деперсоналізація» більше низьких значень, ніж високих. Високий рівень редукції особистих досягнень виявляється 35,8 %. Остання шкала свідчить про тенденцію вчителів занижувати власні досягнення, не надавати їм значення. Загалом, велика кількість вчителів демонструє ознаки сформованого синдрому «професійного вигорання».

Наші дані узгоджуються із дослідженнями С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової. Цими науковцями проранжовано симптоми «професійного вигорання» за частотою виникнення їх у вчителів. Перше місце посідає симптом «неадекватне вибіркове емоційне реагування» (у 53,0 % опитуваних він є сформованим); друге – симптом «редукція професійних обов'язків» (44,0 % опитуваних); третє – симптом «розширення сфери економії емоцій» (33,0 % опитаних); четверте – симптом «переживання психотравмуючих обставин» (31,0 % опитаних); п'яте – симптом «емоційно-моральна дезорієнтація» (31,0 % респондентів) [79; 194].

Отже, такі дані дають можливість розкрити сутність поведінкових реакцій педагогів при виникненні синдрому. Переважна більшість опитаних педагогів схильні до такої захисної реакції, як «економія емоцій», що позначається на стосунках з оточенням і може призводити до неадекватних емоційних реакцій, а також провокує редукцію професійних обов'язків [194].

Наступним кроком визначено визначити самооцінку вчителів за методикою С.А. Будассі. За результатами цього опитувальника більшості вчителів властива низька самооцінка (61,1 %). Адекватна самооцінка характерна для третини педагогів (33,2 %). Завищена самооцінка серед представників педагогічної професії є рідким явищем. Лише 5,8 % вчителів демонструють завищену самооцінку. Отже, такі дані дозволяють зробити висновок, що більше половини вчителів є невпевненими у собі, тривожними особистостями.

Діагностика рівня суб'єктивного контролю показала, що більша частина вибірки вчителів має загальну інтернальність у межах

норми (рис. 2.10).

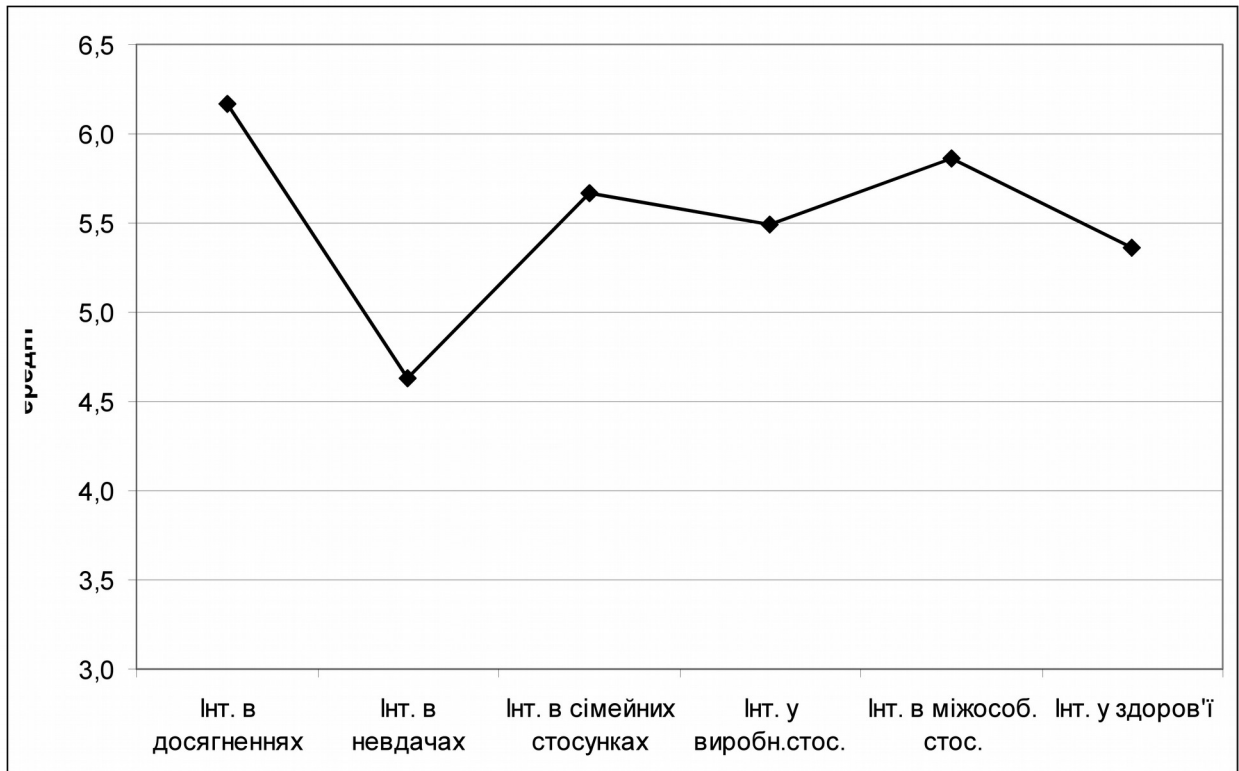


Рис. 2.10. Показники за шкалами суб'єктивного контролю вчителів

Примітка. Умовні позначення і скорочення: Інт. – інтернальність; виробн. стос. – виробничі стосунки; міжособ. стос. – міжособистісні стосунки.

В інтервал середніх балів потрапили 87,0 % респондентів. Всі без виключення показники інтернальності знаходяться в межах середніх балів. Так, середній стел за шкалою «інтернальність у досягненнях» - 6,2, за шкалою «інтернальність у невдачах» - 4,6, за шкалою «інтернальність у сімейних стосунках» - 5,7, за шкалою «інтернальність у виробничих стосунках» - 5,5, за шкалою «інтернальність у міжособистісних стосунках» - 5,9, за шкалою «інтернальність у здоров'ї» - 5,4. Якщо аналізувати стени

відносно один до одного, то можна стверджувати, що найбільше у вчителів розвинена інтернальність у досягненнях, а найменше – інтернальність у невдачах. Таким чином, вчителі схильні приписувати причину власних досягнень самим собі і не сподіватися на допомогу обставин, але у випадку невдачі – схильні винуватити зовнішні обставини та інших людей.

Розподіл результатів тесту «Задоволеність роботою» вказує на низьку кількість як незадоволених роботою вчителів, так і повністю задоволених. Більшість учителів задоволені роботою на середньому рівні, або не повністю задоволені (рис. 2.11). Так, 2,0 % педагогів взагалі не задоволені професійною діяльністю, 38,0 % - не цілком задоволені роботою, 55,0 % вчителів задоволені працею і 5,0 % педагогів цілком задоволені власною професійною діяльністю.

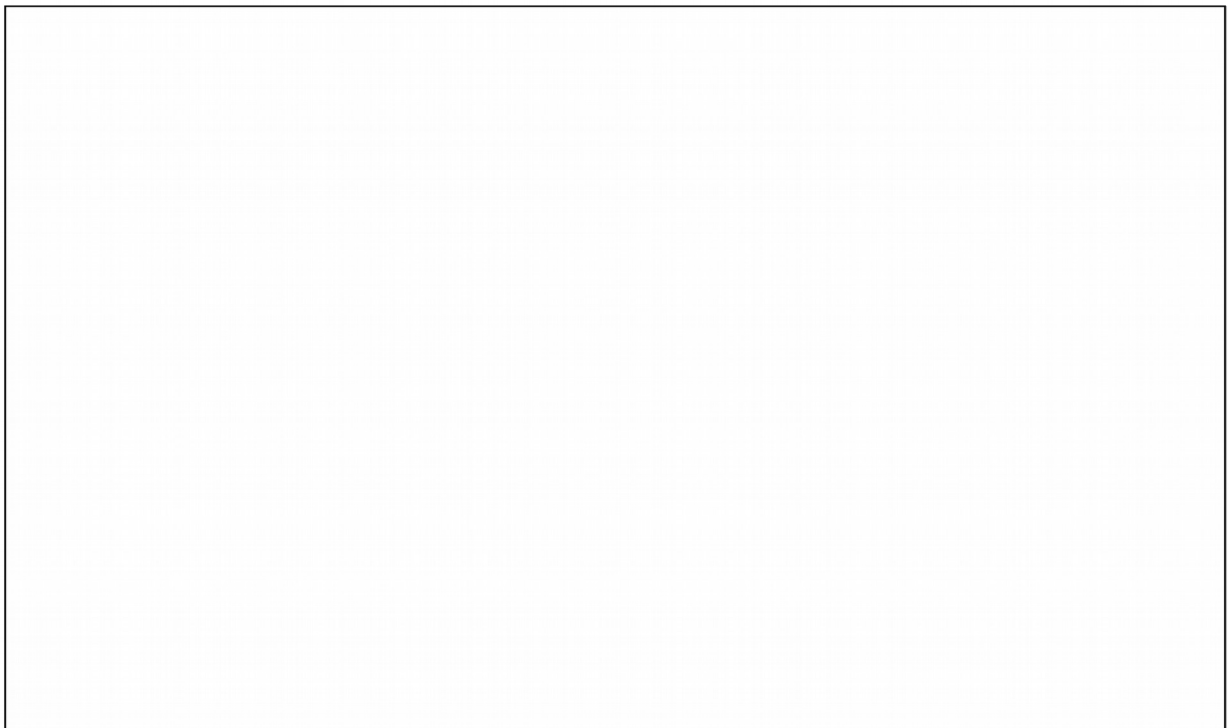


Рис. 2.11. Розподіл учителів за рівнями задоволеності роботою

Результати методики «Особистісна зрілість» відображені у рис. 2.12. Тут відображено, що в цілому вчителі характеризуються задовільною і високою особистісною зрілістю. Мотивація досягнень у більшості вчителів знаходиться на високому та задовільному рівнях. Ставлення до власного Я

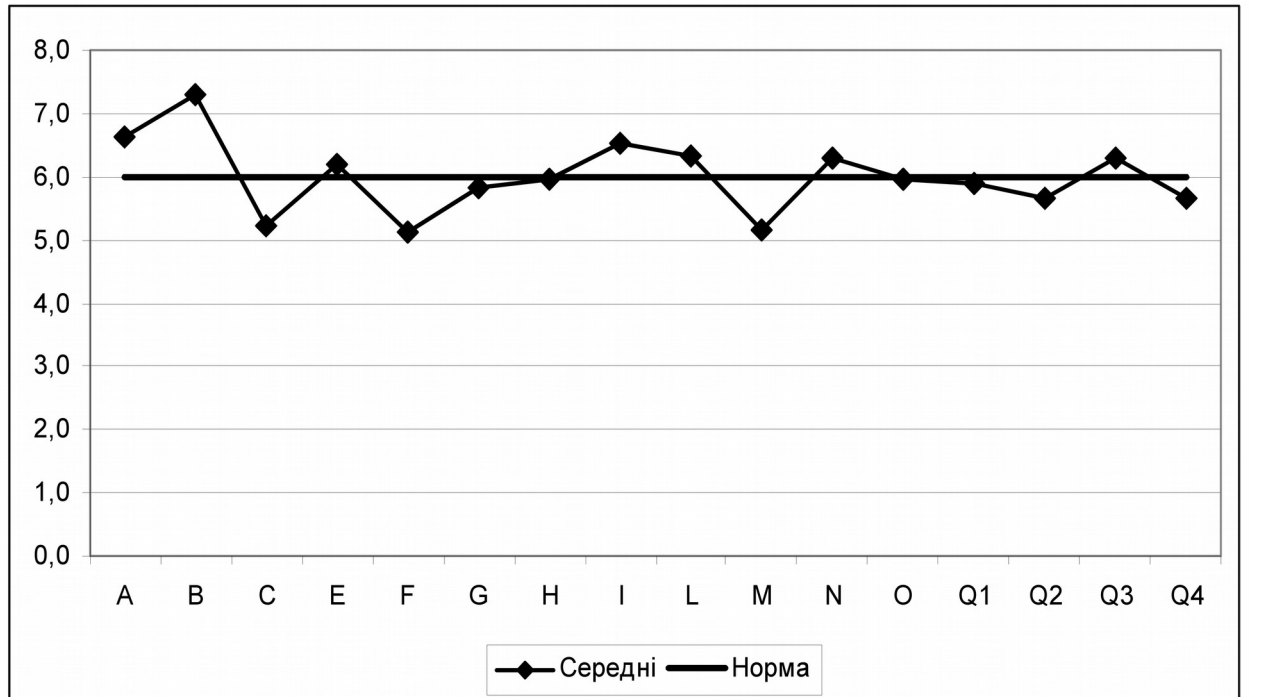
майже у половини вчителів задовільне, однак, варто відзначити, що значна кількість у вчителів (19,1 %) недостатньо цінують і поважають власну особистість. Почуття громадянського обов'язку також розвинене переважно на задовільному (26,3 %) й високому (39,0 %) рівнях. Адаптивність життєвих настанов у 43,2 % вчителів проявляється на задовільному рівні та 33,3 % - на високому. За шкалою «Здатність до психологічної близькості» задовільний рівень виявлений у 30,0 %, високий рівень – у 38,1 % досліджуваних.



Рис. 2.12. Показники особистісної зрілості вчителів

Методика 16-факторного дослідження особистості Р.Кеттелла дозволила побудувати особистісний профіль учителів и визначити, які властивості особистості притаманні більшості вчителів (рис. 2.13). На рис. 2.13 можна побачити, що профіль особистості вчителів наближений до норми. Однак, деякі особливості педагогічних працівників все ж таки можна виявити. Так, у педагогів відзначається відносне підвищення афектотимії та інтелекту і зниження емоційної стійкості, безтурботності й ідеалістичності. Таким чином, вчителі характеризуються високим інтелектом, яскравістю і багатством емоційних проявів, добротою, м'якосердям, при цьому

спостерігається імпульсивність, слабкий контроль емоцій, стурбованість проблемами і майбутнім, учителі схильні до розсудливості й об'єктивного ставлення до життя. Це означає, що вчителів можна охарактеризувати як імпульсивних та емоційних у ситуаціях фрустрації і розсудливих у звичних умовах.



Фактор	A	B	C	E	F	G	H	I	L	M	N	O	Q1	Q2	Q3	Q4
Середні	6,6	7,3	5,2	6,2	5,1	5,8	6,0	6,5	6,3	5,1	6,3	6,0	5,9	5,7	6,3	5,7

Рис. 2.13. Графік прояву властивостей особистості за Р. Кеттеллом

Подальше дослідження полягає у доведенні наявності зв'язку між агресією педагогів та індивідуально-психологічними особливостями, що стримують її прояви у професійній діяльності. З'ясування цих особливостей, необхідне у процесі створення програми профілактики агресивних проявів у професійній діяльності педагога. Слід зазначити, що всі кореляційні зв'язки розглянуто у гендерному аспекті.

Насамперед, розглянемо кореляцію педагогічної агресії зі складовими професійного вигорання (табл. 2.12). З таблиці 2.12 видно, що агресія педагогів дійсно має зв'язок із професійним вигоранням. Так, якщо звернути увагу на результати жінок, то можна стверджувати, що емоційне виснаження призводить до підвищення ймовірності прояву фізичної, непрямой,

вербальної агресії, негативізму, образи і почуття провини. Схильність до редукції особистих досягнень підвищує перелічені показники. Такий показник синдрому «професійного вигорання», як деперсоналізація, в жіночій вибірці значущого зв'язку із формами прояву агресії не має.

Таблиця 2.12

Кореляція агресії вчителів і професійного вигорання за статтю

Стать	Складові «професійного вигорання»	Фізична агресія	Непряма агресія	Дратівливість	Негативізм	Образа	Підозрілість	Вербальна агресія	Почуття провини
Жінки	Емоційне виснаження	0,12*	0,14*	0,04	0,11*	0,14*	0,01	0,10*	0,16*
	Деперсоналізація	0,04	-0,01	-0,08	-0,09	-0,06	-0,01	-0,01	-0,05
	Редукція	0,11*	0,14*	0,07	0,12*	0,17*	0,00	0,07	0,16*
Чоловіки	Емоційне виснаження	0,08	0,24	0,11	-0,07	0,17	0,22	0,03	0,32*
	Деперсоналізація	0,18	0,33*	0,28	0,10	0,08	0,30	0,17	0,33*
	Редукція	0,16	0,38*	0,62*	0,36*	0,36*	0,36*	0,52*	0,37*

* $\leq 0,05$; ** $\leq 0,01$

У чоловіків-вчителів агресія значно менше залежить від емоційного виснаження. Єдиним значущим взаємозв'язком виступає підвищення почуття провини. Деперсоналізація у чоловіків позитивно пов'язана із непрямою агресією та почуттям провини. Редукція особистих досягнень, як і у жінок, підвищує будь-які показники агресії. Лише один показник ніяк не пов'язаний із професійним вигоранням чоловіків-педагогів, а саме фізична агресія. Отже, синдром «професійного вигорання» провокує у вчителів-чоловіків розвиток аутоагресії, а зовнішні прояви агресивності їм не властиві.

Жінки, дійсно, є більш емоційними порівняно із чоловіками, тому не дивно, що вони більш підвладні емоційному виснаженню.

Що стосується редукції особистих досягнень, то тенденція до згортання професійної діяльності, прагнення якомога менше часу витратити на виконання професійних обов'язків, зняття з себе відповідальності і перекладання її на інших людей може призвести до підвищення проявів агресивності, особливо аутоагресії.

Наступним кроком є визначення взаємозв'язку суб'єктивного локусу контролю вчителя в різних сферах життєдіяльності та його проявів агресивності (табл. 2.13).

Таблиця 2.13

Кореляція агресії вчителів і суб'єктивного локусу контролю за статтю

Стать	Шкали	агресія Фізична	Непряма агресія	Дратівливість	Негативізм	Образа	Підозрілість	Вербальна агресія	Почуття провини
Жінки	Загальна інтернальність	-0,23*	-0,27*	-0,10*	-0,28*	-0,27*	-0,12*	-0,22*	-0,34*
	Інт. в досягненнях	-0,22*	-0,21*	-0,05	-0,19*	-0,17*	-0,01	-0,13*	-0,25*
	Інт. в невдачах	-0,16*	-0,21*	-0,20*	-0,15*	-0,23*	-0,23*	-0,08	-0,17*
	Інт. в сімейних стосунках	-0,09	-0,07	0,06	-0,15*	-0,16*	-0,05	-0,10	-0,19*
Чоловіки	Інт. у виробн.стос.	-0,22*	-0,28*	-0,10	-0,18*	-0,23*	-0,08	-0,19*	-0,29*
	Інт. в міжособ.стос.	-0,12*	-0,14*	-0,08	-0,06	-0,17*	-0,01	-0,03	-0,20*
	Інт. у здоров'ї	-0,15*	-0,16*	-0,04	-0,20*	-0,20*	-0,10	-0,17*	-0,34*
Чоловіки	Загальна інтернальність	-0,47*	-0,26	-0,18	-0,24	-0,15	-0,07	-0,40*	-0,40*
	Інт. в досягненнях	-0,47*	-0,17	-0,31	-0,26	-0,22	-0,24	-0,27	-0,38*
	Інт. в невдачах	-0,19	-0,15	-0,62*	0,19	-0,05	0,03	-0,27	0,07
	Інт. в сімейних стосунках	-0,61*	-0,24	-0,29	-0,43*	-0,33*	-0,01	-0,29	-0,45*

Інт. у виробн.стос.	-0,31	-0,11	-0,04	-0,41*	-0,35*	-0,14	-0,30	-0,55*
Інт. в міжособ. стос.	-0,48*	-0,42*	-0,34*	-0,36*	-0,18	-0,04	-0,46*	-0,29

* $\leq 0,05$; ** $\leq 0,01$

Примітка. Умовні позначення і скорочення: Інт. – інтернальність; виробн. стос. – виробничі стосунки; міжособ. стос. – міжособистісні стосунки.

З табл. 2.13 видно, що в цілому у жінок-учителів загальна інтернальність та інтернальність у різних сферах негативно пов'язані із проявами агресії. Це свідчить про те, що агресія властива жінкам-педагогам із екстернальним локусом контролю, тобто тим, хто звик звинувачувати у своїх поразках оточуючих людей або зовнішні обставини. Отже, чим вища інтернальність у досягненнях, у невдачах, у сімейних, виробничих та міжособистісних стосунках, а також у здоров'ї, тим менш імовірний прояв агресії. Найменший зв'язок із інтернальністю мають такі форми агресії, як роздратованість та підозрілість. Інші показники і форми агресії мають багато негативних кореляційних зв'язків із інтернальністю.

У чоловіків-педагогів зв'язок агресії із інтернальністю також негативний, але не такий всеохоплюючий, хоча коефіцієнти кореляції значно вищі. Отже, чим вищий рівень загальної інтернальності, тим нижча ймовірність появи фізичної та вербальної агресії, почуття провини. Інтернальність у досягненнях знижує ймовірність прояву фізичної агресії та зменшує почуття провини. Одна з найсильніших кореляцій – зниження роздратованості при підвищенні інтернальності у невдачах. Інтернальність у сфері сімейних стосунків знижує ймовірність прояву фізичної агресії, негативізму, образи і почуття провини. У сфері виробничих стосунків інтернальність сприяє зменшенню негативізму, образи і почуття провини. Інтернальність у здоров'ї, як і у жінок, знижує майже всі форми агресії, крім підозрілості та дратівливості.

Далі розглянуто в якості фактору стримування педагогічної агресії задоволеність вчителя своєю роботою (табл. 2.14). З таблиці 2.14 видно, що задоволеність роботою у вчителів-жінок знижує ризик прояву фізичної і

непрямої агресії, зменшує підозрілість та почуття провини. У вчителів-чоловіків задоволеність роботою значно менше пов'язана із агресією. Так, єдиним сильним кореляційним зв'язком є зменшення ризику прояву фізичної агресії при підвищенні рівня задоволеності роботою. Цю закономірність можна пояснити тим, що в нашому суспільстві прийнято, що чоловік як годувальник, як голова родини, повинен працювати, незалежно від того подобається йому робота, чи ні. Для працюючої жінки більш важливо отримувати задоволення від роботи.

Таблиця 2.14

Кореляція агресії вчителів і задоволеності роботою за статтю

Стать	Фізична агресія	Непряма агресія	Дратівливість	Негативізм	Образа	Підозрілість	Вербальна агресія	Почуття провини
Жінки	-0,12*	-0,14*	-0,05	-0,05	-0,07	-0,11*	-0,06	-0,19*
Чоловіки	-0,36*	-0,22	-0,02	-0,14	-0,14	0,30	-0,07	-0,06

* $\leq 0,05$; ** $\leq 0,01$

Визначено зв'язок агресії вчителів із їхньою особистісною зрілістю (табл. 2.15).

Таблиця 2.15

Кореляція агресії вчителів із особистісною зрілістю за статтю

Стать	Шкали	Фізична агресія	Непряма агресія	Дратівливість	Негативізм	Образа	Підозрілість	Вербальна агресія	Почуття провини
Жінки	Особистісна зрілість	-0,23*	-0,35*	-0,22*	-0,12*	-0,24*	-0,23*	-0,20*	-0,24*
	Мотивація	-0,20*	-0,14*	-0,20*	0,00	-0,01	-0,07	-0,06	0,06
	Ставлення до свого Я	-0,23*	-0,29*	-0,28*	-0,17*	-0,30*	-0,21*	-0,08	-0,23*

	Відчуття громадянського обов'язку	-0,24*	-0,14*	-0,24*	-0,06	-0,07	-0,09	-0,09	0,07
	Життєва установка	-0,25*	-0,25*	-0,33*	-0,12*	-0,24*	-0,14*	-0,16*	-0,15*
	Здатність до психологічної близькості	-0,15*	-0,20*	-0,24*	-0,13*	-0,15*	-0,20*	-0,10*	-0,13*

Продовження табл. 2.15

Чоловіки	Особистісна зрілість	-0,25	-0,20	-0,26	-0,20	-0,23	-0,66*	-0,26	-0,21
	Мотивація	-0,11	-0,02	-0,48*	-0,06	-0,01	-0,49*	-0,28	0,01
	Ставлення до свого Я	0,00	-0,22	-0,31	-0,25	-0,22	-0,35*	-0,28	-0,16
	Відчуття громадянського обов'язку	-0,01	-0,32	-0,35*	0,07	-0,03	-0,30	-0,37*	-0,08
	Життєва установка	-0,16	-0,34*	-0,41*	-0,22	-0,04	-0,40*	-0,42*	-0,07
	Здатність до психологічної близькості	-0,13	-0,12	-0,27	-0,30	-0,28	-0,44*	-0,21	-0,33*

* $\leq 0,05$; ** $\leq 0,01$

Табл. 2.15 розкриває, що у жінок-вчителів особистісна зрілість взагалі та окремі її складові знижують імовірність прояву всіх форм і показників агресії. Найменше особистісна зрілість впливає на прояви вербальної агресії.

Мотивація досягнень і почуття громадянського обов'язку не пов'язані із негативізмом, образою, підозрілістю, вербальною агресією та почуттям провини. Інші характеристики особистісної зрілості значно знижують імовірність прояву агресії.

У чоловіків-учителів зв'язок особистісної зрілості та агресії набагато менший, хоча також негативний. Найбільше особистісна зрілість впливає на підозрілість, яка у чоловіків-учителів не пов'язана лише із почуттям громадянського обов'язку. Дратівливість зменшується при збільшенні мотивації досягнень, підвищенні почуття громадянського обов'язку, підсилюванні адаптивної життєвої настанови. Вербальна агресія у чоловіків

тим менша, чим вище розвинене почуття громадянського обов'язку та адаптивність життєвої настанови. Непряма агресія знижується при підвищенні адаптивної життєвої настанови, почуття провини менше у тих чоловіків-учителів, у яких вища здатність до психологічної близькості.

Подальший розгляд передбачає пошук кореляційного зв'язку між властивостями особистості вчителя та агресивними проявами (табл.2.16).

Таблиця 2.16

Кореляція агресії вчителів із властивостями особистості за статтю

Стать	Фактори	Фізична агресія	Непряма агресія	Дратівливість	Негативізм	Образа	Підозрілість	Вербальна агресія	Почуття провини
Жінки	A	-0,14*	-0,25*	-0,23*	-0,19*	-0,31*	-0,26*	-0,12*	-0,30*
	B	0,05	0,05	0,05	0,00	0,03	0,07	0,01	0,05
	C	0,00	-0,12*	-0,01	-0,09	-0,12*	-0,13*	-0,05	-0,15*
	E	0,04	0,03	-0,07	0,03	-0,03	0,00	-0,01	0,07
	F	0,08	-0,04	-0,02	-0,02	-0,01	-0,03	0,02	-0,04
	G	0,02	-0,20*	-0,14*	-0,06	-0,13*	-0,19*	-0,08	-0,22*
	H	0,14*	0,00	-0,02	0,07	0,01	-0,02	0,05	-0,01
	I	-0,19*	-0,26*	-0,26*	-0,11*	-0,22*	-0,24*	-0,16*	-0,25*
	L	-0,15*	-0,02	-0,13*	-0,07	-0,15*	0,04	-0,09	-0,05
	M	0,16*	0,03	0,08	-0,05	-0,02	-0,03	0,01	-0,02
	N	-0,08	-0,15*	-0,16*	-0,09	-0,07	-0,15*	-0,09	-0,12*
	O	-0,07	0,03	-0,08	0,06	0,08	-0,13*	0,06	0,17*
	Q1	-0,01	0,01	0,08	0,05	0,09	0,11*	-0,02	0,06
	Q2	-0,04	-0,13*	-0,07	-0,09	-0,16*	-0,19*	-0,06	-0,05
	Q3	-0,23*	-0,29*	-0,31*	-0,25*	-0,24*	-0,29*	-0,13*	-0,31*
	Q4	0,01	-0,05	0,10	0,01	0,06	-0,10*	0,03	0,06
Чоловіки	A	-0,23	-0,11	-0,29	-0,60*	0,02	-0,31	-0,46*	-0,27
	B	-0,28	-0,24	-0,26	-0,29	-0,31	-0,11	-0,30	-0,32*
	C	-0,51*	-0,27	-0,18	-0,49*	-0,49*	-0,24	-0,19	-0,58*
	E	0,29	0,23	-0,19	0,26	0,13	-0,02	0,22	0,53*
	F	0,14	0,20	0,41*	-0,26	-0,03	-0,24	0,04	0,01
	G	-0,55*	-0,22	-0,25	-0,46*	-0,26	-0,22	-0,22	-0,44*
	H	-0,24	-0,10	-0,05	-0,37*	0,01	-0,30	-0,25	-0,26
	I	0,03	0,24	0,00	-0,48*	-0,08	-0,34*	-0,17	-0,30
	L	0,27	0,20	-0,17	0,10	0,18	-0,31	-0,08	0,08
	M	-0,28	-0,16	-0,26	-0,21	-0,58*	-0,28	-0,32	-0,24

	N	-0,50*	-0,18	-0,22	-0,42*	-0,19	-0,36*	-0,20	-0,38*
	O	0,36*	0,25	0,08	0,13	0,28	-0,13	0,06	0,37*
	Q1	-0,22	-0,29	-0,12	-0,31	-0,25	-0,06	-0,33*	-0,27
	Q2	0,07	0,16	0,08	0,30	-0,28	-0,13	0,16	0,25
	Q3	-0,31	-0,08	-0,34*	-0,17	0,16	-0,33*	-0,21	-0,40*
	Q4	0,38*	0,37*	0,44*	0,23	0,38*	0,02	0,23	0,42*

* $\leq 0,05$; ** $\leq 0,01$

Як видно з табл. 2.16, аналіз взаємозв'язків властивостей особистості та показників і форм агресії дозволяє сформулювати уявлення про якості особистості, що сприяють або стримують прояви агресії у професійній діяльності педагогів. У жінок рисами особистості, що супроводжують агресію є наступні. Фізична агресія пов'язана із сміливістю і мрійливістю. Підозрілість розвивається у гнучких педагогів-жінок. Така форма агресії, як почуття провини корелює із схильністю до почуття провини. Інші взаємозв'язки дозволяють характеризувати комплекс якостей особистості, які властиві неагресивним учителям-жінкам. Наприклад, яскраво виділяються три особистісні риси, які негативно пов'язані зі всіма показниками і формами агресії: афектотімія, м'якосердя, високий самоконтроль. Також висока совісність знижує прояви непрямой агресії, зменшує дратівливість, образливість, підозрілість, почуття провини. Емоційна стійкість зменшує ризик непрямой агресії, знижує образливість підозрілість, почуття провини. Підозрілість знижує ризик прояву фізичної агресії, дратівливості, образливості. Проникливість знижує ризик прояву непрямой агресії, зменшує дратівливість, образливість, почуття провини. Самостійність сприяє зниженню непрямой агресії, образливості, підозрілості.

У вчителів-чоловіків риси особистості значно менше пов'язані із агресією. Серед рис, що характеризують агресивних чоловіків-учителів можна відзначити наступні. Домінантність у чоловіків-учителів пов'язана із почуттям провини. Безтурботність пов'язана із дратівливістю. Схильність до почуття провини підвищує ризик прояву фізичної агресії. Напруженість

значно підвищує багато показників агресії: фізичну агресію, непрямую агресію, дратівливість, образливість, почуття провини.

Інші якості характеризують неагресивних чоловіків-учителів. Наприклад, афектотімія характерна для чоловіків із низькою вербальною агресією і негативізмом. Емоційна стійкість притаманна учителям із низьким рівнем фізичної агресивності, зниженим негативізмом, образливістю та почуттям провини. Висока совісність властива чоловікам, що несхильні до фізичної агресії, зі зниженим рівнем негативізму та почуттям провини. Сміливість характерна чоловікам без негативізму. М'якосердя також пов'язане із низьким негативізмом та підозрілістю. Мрійливість характерна вчителям-чоловікам із низькою образливістю. Проникливість знижує багато показників агресії, такі як фізична агресія, негативізм, підозрілість, почуття провини. Гнучкість знижує ризик прояву вербальної агресії. Високий рівень самоконтролю характерний для чоловіків із низькими показниками дратівливості, підозрілості, почуття провини.

Розглянуто та проаналізовано зв'язок самооцінки з проявами агресивності вчителів (табл. 2.17). Як було доведено вище, у вибірці педагогів спостерігається низька самооцінка. У зв'язку із цим, чим вища самооцінка серед жінок-учителів, тим нижча ймовірність прояву всіх форм і показників агресії, особливо образливості. У чоловіків-учителів самооцінка не пов'язана лише із фізичною і непрямую агресією і найсильніше пов'язана із підозрілістю.

Таблиця 2.17

Кореляція агресії вчителів із самооцінкою

	Фізична агресія	Непряма агресія	Дратівливість	Негативізм	Образа	Підозрілість	агресіяВербальна	Почуття провини
Самооцінка жінок	0,31*	0,40*	0,40*	0,29*	0,46*	0,30*	0,24*	0,44*
Самооцінка	0,19	0,29	0,49*	0,37*	0,35*	0,54*	0,47*	0,41*

Чоловіків								
-----------	--	--	--	--	--	--	--	--

* $\leq 0,05$; ** $\leq 0,01$

Наступним кроком порівняно типи (кластери) вчителів за такими індивідуально-психологічними особливостями, як професійне вигорання, інтернальність, задоволеність роботою, особистісна зрілість, якості особистості, самооцінка (табл. 2.18).

Таблиця 2.18

Прояви показників у різних типів учителів

Показники	1	2	3	4	F
Емоційне виснаження	23,99	19,6	20,26	20,02	9,63**
Деперсоналізація	8,61	6,9	8,24	6,64	11,5**
Редукція	30,56	32,01	33,75	31,58	1,59
Загальна інтернальність	4,54	5,75	6,27	5,16	3,09
Інт. в досягненнях	5,44	6,4	6,74	6,03	3,13
Інт. в невдачах	4,12	4,32	5,29	4,6	5,61*
Інт. в сімейних стосунках	5,14	6,11	6,13	5,38	0,02
Інт. у виробн. стосунках	4,71	5,45	6,32	5,34	5,68*
Інт. в міжособ. стосунках	5,58	5,89	6,26	5,71	0,24
Інт. у здоров'ї	4,97	5,38	6,28	4,88	0,04
Задоволеність роботою	33,11	30,43	29,68	32,07	0,36
Особистісна зрілість	39,46	41,86	52,92	46,29	18,11**
Мотивація	14,96	13,74	16,92	18,01	22,23**
Ставлення до свого Я	22,04	21,52	30,31	25,82	21,21**
Відчуття громадського обов'язку	7,42	5,8	8,8	9,12	24,18**
Життєва установка	13,97	12,05	19,5	17,58	38,79**
Здатність до психологічної близькості	8,46	8,2	11,43	9,47	6,89**
A	6,21	5,93	7,7	6,51	6,13*
B	6,97	7,44	7,42	7,31	0,75
C	4,59	5,4	5,62	5,18	3,07
E	6,42	5,6	6,3	6,36	0,83
F	4,71	5,33	5,08	5,28	2,15
G	5,49	5,36	6,59	5,74	2,92
H	5,8	5,87	5,82	6,18	2,25
I	6,16	5,63	7,62	6,48	7,5**
L	6,24	5,63	6,99	6,28	1,89
M	4,92	5,37	5,14	5,12	0,08
N	6,06	5,73	7	6,25	2,86

O	6,41	5,46	5,83	6,12	0,01
Q1	5,55	6,31	5,58	6,05	0,94
Q2	5,83	5,23	6,15	5,49	0,09
Q3	5,92	5,36	7,8	5,9	2,35
Q4	5,86	5,94	5,35	5,6	2,55
Самооцінка	56,98	57,17	36,97	51,33	23,71**

* $\leq 0,05$; ** $\leq 0,01$

Примітка. Умовні позначення і скорочення: 1, 2, 3, 4 – тип вчителів.

З таблиці 2.18 видно, що емоційне виснаження властиве вчителям першого типу (агресивним і з почуттям провини), найменше емоційне виснаження виражене у другого типу – реактивно дратівливих. Деперсоналізація найбільш притаманна як першому типу педагогів (агресивних), так і третьому типу (неагресивних). Судячи зі всього, емоційні відносини, що виникають на фоні роздратованості і почуття провини педагога, лише сприяють встановленню особистісних взаємин. Редукція досягнень однакова у всіх типів.

Згідно наших даних, інтернальність у невдачах і непрофесійних стосунках найбільше властива третьому – неагресивному типу вчителів, а найменше ці показники виражені у першого – агресивного типу вчителів.

Дослідження показало, що задоволеність роботою не залежить від типу вчителів.

Особистісна зрілість взагалі і окремі її показники найбільше виражені у третього типу вчителів (неагресивні), найменше особистісна зрілість виражена у першого (агресивного) і другого (дратівливого) типів. Таким чином, особистісна зрілість у всіх її проявах властива найменш агресивним педагогам.

Аналіз властивостей особистості педагогів дозволяє охарактеризувати третій, неагресивний тип учителів як афектотімічних людей, тобто тих, хто демонструє яскравість і багатство емоційних проявів, природність і невимушеність поведінки, готовність до співробітництва, чуйність і уважне

ставлення до інших людей. Також їм притаманне м'якосердя. Інші риси особистості не розрізняються залежно від типу вчителів.

З таблиці 2.18 видно, що самооцінка залежить від типу проявів агресивності учителя. Неагресивні педагоги мають адекватну самооцінку. Низька самооцінка притаманна вчителям інших типів. Отже, підтверджується раніше визначена закономірність, що низька самооцінка вчителів не є позитивним фактором у їхній професійній діяльності. Більш того, можна припустити, що занижена самооцінка вчителів впливає на розвиток взаємин із учнями, колегами, а також відображається на якості виконання професійних обов'язків.

Таким чином, теоретична модель запобігання проявам агресивності у професійній діяльності вчителів та отримані результати констатувальної частини експерименту обумовили створення тренінгової програми запобігання проявам агресивності у професійній діяльності вчителів, ефективність якої буде перевірено в наступному розділі.

Висновки до розділу 2

1. Психологічна модель запобігання проявам агресивності у професійній діяльності вчителів має три складові: когнітивну, емоційну і поведінкову. Це створює умови для особистісного зростання та професійного саморозвитку педагога і таким чином здійснює профілактику агресивних проявів серед учителів.

2. За результатами анкетування було проаналізовано думку учнів щодо особливостей прояву агресивності педагогів у їх професійній діяльності. Школярі характеризують педагогів як знервованих, жорстоких, нестриманих особистостей, агресія яких проявляється у формі крику, фізичної агресії та негативізму до учнів. Переважна більшість учнів стверджує, що прояви агресії педагога нерідко явище, яке здатне негативним чином впливати на емоційний стан дітей.

3. За результатами діагностики показники агресії вчителів низькі. Більш яскраво, порівняно з іншими формами агресії, проявляються дратівливість та почуття провини. Також в цілому педагоги характеризуються середнім і високим рівнем емоційного виснаження, деперсоанлізації, редукації особистих досягнень, низьким рівнем самооцінки, інтернальним суб'єктивним контролем, середнім рівнем задоволеності своєю працею, задовільною і високою особистісною зрілістю. Для вчителів властиві такі якості особистості, як яскравість і багатство емоційних проявів, імпульсивність, слабкий самоконтроль, фрустрованість.

4. Розвиток агресії у педагогів пов'язаний із такими характеристиками, як стаж роботи, тип навчального закладу, де працює педагог (загальноосвітній чи спеціалізований), особливості місцевості, де мешкає вчитель, предмет, який він викладає, та сімейний стан у випадку із підозрілістю як формою прояву агресії. Більш агресивними виявилися вчителі зі стажем роботи від 6 до 25 років, педагоги, які працюють у загальноосвітньому навчальному закладі та проживають у сільській місцевості або в обласному центрі. Також більш яскраві прояви агресивності демонструють вчителі початкових класів, іноземних мов та педагоги, що займають керівні посади. Взаємозв'язку педагогічної агресії зі статтю вчителя та кількістю дітей не виявлено.

5. Використовуючи кластерний аналіз, було виділено 4 типи вчителів. Перший тип характеризує вибірку найбільш агресивних учителів, у яких усі значення показників і форм агресії вищі. Для них характерна середня фізична агресія і підозрілість, високі показники непрямой і вербальної агресії, дратівливості, негативізму, образливості. Почуття провини в даному кластері є сильно вираженою ознакою. Другий тип характеризується середніми показниками фізичної, непрямой і вербальної агресії, середнім рівнем негативізму, образливості і почуття провини, але завищеною дратівливістю і зниженою підозрілістю. Цей тип складають роздратовані вчителі. Третій тип характеризується рівномірним заниженим профілем за всіма показниками і

проявами агресії. Цей тип представлений найменш агресивними вчителями. Четвертий тип характеризується низькими показниками фізичної, вербальної і непрямой агресії, на низькому рівні також підозрілість і дратівливість. Негативізм і образливість характеризується середніми показниками. Почуття провини на високому рівні. Четвертий тип представлений неагресивними педагогами, що відчують почуття провини.

6. Агресія серед вчителів у професійній діяльності позитивно корелює із такими індивідуально-психологічними особливостями, як емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція особистих досягнень, екстернальний тип суб'єктивного контролю, незадоволеність роботою, низький рівень особистісної зрілості, низький самоконтроль, емоційна нестійкість, домінантність, схильність до переживання почуття провини, низька самооцінка.

Зміст розділу відображено у наступних фахових публікаціях:

1. Молдованова А.О. Теоретичні та експериментальні основи дослідження агресивності як професійної деструкції особистості вчителя / А.О. Молдованова // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць / Ун-т менедж. освіти АПН України, Асоц. Безперерв. Освіти дорослих; редкол.: О.Л. Ануфрієва та ін. – Вип. 13 / голов. ред. В.В. Олійник. – К.: Геопринт, 2009. – Ч. 2. – С. 200-204.

2. Молдованова А.О. Дослідження проявів агресивності вчителів у професійній діяльності та чинників, що їх викликають / А.О. Молдованова // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць / Ун-т менедж. освіти НАПН України, Асоц. Безперерв. Освіти дорослих; редкол.: О.Л. Ануфрієва та ін. – Вип. 1(14), ч. 2: Психологія / голов. ред. В.В. Олійник. – 2010. – С. 241-251.

РОЗДІЛ 3

ОРГАНІЗАЦІЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ ЩОДО ЗАПОБІГАННЯ ПРОЯВАМ АГРЕСИВНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ

3.1 Тренінг як спосіб запобігання проявам агресивності у професійній діяльності вчителів

Способом реалізації програми в нашому дослідженні є соціально-психологічний тренінг запобігання проявам агресивності вчителя у професійній діяльності.

Термін «тренінг» з'явився у вітчизняній літературі з англійської мови. В широкому значенні це пояснюється як «підготовка» [26], більш чітке визначення можна передати словом «тренування» [152]. В останні роки широке розуміння терміну стало більш розповсюдженим.

Поняття «тренінгу» уточнюється шляхом зіставлення його із поняттями «навчання», «розвиток» і «освіта» [30; 58; 205; 208]. Російський вчений Жуков Ю.М. зауважував, що співвідношення понять «навчання» і «тренінг» легко визначити. Тренінг розглядається як одна з форм навчання. Більш складним виявляється зіставлення термінів «тренінг» і «розвиток». Іноді ці поняття позиціонують як протилежні, однак найбільш розповсюдженою є точка зору, що тренінг може бути значною, хоча і не обов'язковою частиною чи етапом формальної програми розвитку або сприяти розвитку у випадку, коли йдеться про неформальне розуміння розвитку. Найскладніші відносини простежуються між поняттями «тренінг» і «освіта». Тренінг як метод неформальної підготовки призначений не для заміни формальної освіти, а для її доповнення. Якщо ж розуміти тренінг як тренування, то він є однією з форм освітньої активності і входить в освітню програму. Саме в цій якості він переважно і використовується у системі післядипломної освіти [58].

З нашої точки зору, більш доцільним виявляється використання поняття «соціально-психологічний тренінг». Можна проаналізувати ряд визначень цього поняття.

Термін «соціально-психологічний тренінг» було введено німецьким науковцем Манфредом Форвергом для визначення соціально-психологічної підготовки керівників промислового виробництва [див. 193]. Німецька модель тренінгу передбачає організацію зіткнення учасника із власними «прогалинами» у комунікативній компетентності.

Автором російської моделі соціально-психологічного тренінгу є О.В. Сидоренко [193].

Особливостями російській моделі є:

1. Прагнення до непомітності і безболісності діагностичних процедур.
2. Введення нових важливих елементів змісту, перш за все комунікативних умінь, що сприяють активізації партнера.
3. Підкреслена увага до методів регуляції емоційної напруги.
4. Веселість як обов'язковий елемент тренінгу.
5. Використання принципів:
 - виклику (виклик – це таке завдання, яке дозволяє людині розширити власні межі);
 - позитивного зворотного зв'язку у новому значенні (принцип позитивного зворотного зв'язку передбачає прийняття будь-яких висловлювань чи інших проявів учасників. Це означає, що учасники з самого початку відчують, що їх думки, реакції, пропозиції важливі і цікаві для тренера. У німецькій моделі тренінгу тренеру забороняється виражати своє ставлення до реплік або пропозицій учасників. Тренер повинен бути абсолютно безоцінним.);
 - принцип «сухого залишку» (принцип передбачає, що в результаті тренінгу у учасників залишається відчуття інтелектуального надбання.);

- ефективності методів і вправ (принцип реалізується, якщо учасники переконалися у дієвості запропонованих методів на власному досвіді. Їм має бути надано можливість отримати такий досвід. Для цього кожен повинен пробувати до тих пір, поки в нього не вийде [193].

Поняття «соціально-психологічний тренінг» давно ввійшло у російську та вітчизняну психологічну науку. Л.А. Петровська визначає соціально-психологічний тренінг як «...засіб психологічного впливу, спрямований на розвиток знань, соціальних настанов, умінь та досвіду в галузі міжособистісного спілкування...» [147, с. 208]. Г.І. Марасанов вважає, що соціально-психологічний тренінг – «...активні методи практичної психології...» [115, с. 7]. Для С.В. Петрушина це «...галузь групової практичної психології, що орієнтована на розвиток соціально-психологічної компетентності» [149, с. 32]. «Краткий психологический словарь» містить наступну дефініцію: «...прикладний розділ соціальної психології, що представляє сукупність групових методів формування умінь та навичок самопізнання, спілкування та взаємодії в групі...» [92, с. 362]. Ю.М. Жуков, Л.А. Петровська і П.В. Растьянников пропонують визначення соціально-психологічного тренінгу як «...галузі практичної психології, зорієнтованої на використання активних методів групової психологічної роботи з метою розвитку компетентності у спілкуванні або комунікативної компетентності...» [57, с.3; 58; 93; 146].

Програму запобігання проявам агресивності у професійній діяльності вчителів не можна віднести до якогось конкретного виду тренінгу, оскільки вона містить елементи багатьох різновидів тренінгів. Тобто розроблена нами програма є інтегрованим тренінгом.

Так, програма запобігання проявам агресивності у професійній діяльності вчителів містить елементи асертивного тренінгу або тренінгу впевненості у собі. Тренінг надає можливість його учасникам оцінити якість своєї поведінки – агресивної, невпевненої або впевненої (асертивної). З точки зору довгочасної ефективності останній тип поведінки – впевнений – значно

переважає над іншими. У зв'язку із цим його засвоєння психологічно більш виправдане і доцільне.

Метою тренінгу асертивності є підвищення активності і життєвого тону індивіда, формування впевненості у собі як психологічної якості і особливості поведінки людини [10]. Табл. 3.1 представляє відмінні риси невпевненої, агресивної й асертивної поведінки.

Таблиця 3.1

Відмінні риси невпевненої, агресивної й асертивної поведінки

Модель поведінки	Невпевнена поведінка	Агресивна поведінка	Асертивна поведінка
<i>Позиція у спілкуванні</i>	<i>Той, хто впливає</i>	<i>Той, хто впливає</i>	<i>Той, хто впливає</i>
Спосіб самоствердження	Поступається своїми інтересами	Самостверджується за рахунок інших	Самостверджується
Стан	Скутий	Емоційний	Емоційний
Самооцінка	Уразливий, неспокійний	Невисокої думки про співрозмовника	Задоволений собою
Поведінка у спілкуванні	Залишає вибір іншим	Робить вибір за інших	Самостійно робить свій вибір
Результат взаємодії	Не досягає бажаної мети	Досягає бажаної мети, вражаючи інших	Може досягнути бажаної мети
<i>Позиція у спілкуванні</i>	<i>Той, на кого впливають</i>	<i>Той, на кого впливають</i>	<i>Той, на кого впливають</i>
Спосіб самоствердження	Відчуває сором, почуття провини або роздратування	Поступається своїми інтересами	Самостверджується
Стан	Невисокої думки про того, хто впливає	Уразливий, принижений, захищається	Емоційний
Результат взаємодії	Досягає бажаної мети за рахунок того, хто впливає	Не досягає бажаної мети	Може досягнути бажаної мети

Наступний різновид – це тренінг оптимізації взаємин. Комунікативна поведінка вважається ефективною, якщо учасники ситуації виконали наступні умови:

- 1) успішно вирішили практичне завдання, яке стоїть перед ними;
- 2) зберегли або сформували позитивне ставлення один до одного.

Саме на другому аспекті ефективності комунікативної поведінки робиться акцент у процесі даного тренінгу. Іншими словами, у фокусі уваги при аналізі ситуацій професійного спілкування опиняються наслідки дій партнерів, які мають бути покладені в основу тих взаємин, які формуються між ними [10].

Метою тренінгу є формування у учасників уявлення про особливості ненасильницького управління поведінкою партнера, конструктивного вирішення міжособистісних протиріч. Для досягнення цієї мети потрібно розширити уявлення учасників тренінгу про свою особистість і сприяти актуалізації їх потреби у саморозвитку [10].

Звернемо увагу на такий вид тренінгу, як тренінг партнерського спілкування. Він розрахований на формування конструктивних форм поведінки у процесі спілкування і передбачає спілкування у ситуації рівноправних відносин партнерів. Розглядаються різні види і форми спілкування. Виділяються найбільш конструктивні.

Метою тренінгу виступає розвиток комунікативної культури особистості. Серед основних завдань тренінгу партнерського спілкування можна визначити наступні:

- формування активної позиції учасників тренінгу;
- оволодіння знаннями у галузі партнерського спілкування;
- діагностика і корекція особистісних якостей і умінь у галузі спілкування;
- діагностика бар'єрів спілкування;

- розвиток здібностей ефективної взаємодії з оточуючими;
- закріплення навичок комунікації у процесі вирішення низки професійних завдань [10].

Програма містить також елементи тренінгу сензитивності. Сензитивність є невід'ємною складовою будь-якого процесу спілкування. Сензитивність є складовою і педагогічної діяльності. Відсутність якості може ставити під загрозу процеси взаємодії у різних групах.

Називають багато різних завдань, які можуть досягатися в групах тренінгу сензитивності. Підсумовуючи дані низки джерел, Ю. Ємельянов перелічує такі завдання сензитивного тренінгу [51; 52]:

- 1) підвищення саморозуміння та розуміння інших;
- 2) чуттєве розуміння групових процесів, пізнання локальної структури;
- 3) розвиток низки поведінкових навичок.

Головними методичними засобами цього тренінгу є психогімнастичні вправи, які дозволяють отримати місткий і водночас деталізований матеріал, необхідний для усвідомлення процесу та результатів соціально-перцептивної діяльності, а також формують середовище, яке дає можливість кожній людині розвивати власні сензитивні здібності [206].

Ще одним аспектом роботи нашої тренінгової програми є елементи тренінгу емпатії. Емпатія пов'язана із поняттям сензитивності, однак має одну особливість. Вона представляє собою форму прояву сензитивності, спрямовану виключно на об'єкт, а не предмет. Присутність даної здатності в особливій мірі необхідна там, де йдеться про професії, розміщені виключно у площині спілкування, - це, наприклад, педагогічна діяльність.

Метою тренінгу емпатії є розширення можливостей учасників тренінгу у галузі сприймання іншої людини. Завдання тренінгу емпатії:

- формування уявлень про феномен емпатії;
- вивчення особистісних особливостей, які обумовлюють прояв і формування емпатії;
- створення атмосфери «емпатійного» спілкування;

- розширення діапазону можливостей учасників тренінгу у галузі психології сприймання [10].

У процесі тренінгу щодо запобігання проявам агресивності у професійній діяльності вчителів тренер повинен дотримуватися спеціальних правил застосування принципів ведення груп, на які указують визнані фахівці і галузі активної соціально-психологічної підготовки [238].

Принцип активності учасників групи полягає в їх постійному залученні тренером у спеціально обіграні ситуації і дії (рольові, ділові ігри і т.п.). Тренер повинен бути готовим до роботи з дорослими людьми, у процесі якої необхідно змінювати їхні стереотипи і настанови.

Принцип дослідницької, творчої позиції учасників групи більш складний у порівнянні з попереднім. При використанні цього принципу необхідно користуватися спеціальним методичним інструментарієм, що провокує самостійність висловлювань, суджень, дій учасників групи. Тренер повинен бути здатен створити таку ситуацію, у якій учасники самостійно щось створюють, пропонують і т.п. В іншому випадку, коли модель активності задається тренером, творчість і динаміка групи блокуються.

Принцип об'єктивності поведінки членів групи. Імпульсивна поведінка учасників групи повинна поступово переходити в об'єктивну (осмислену). За рахунок об'єктивізації поведінки відбувається її реалізація і прагнення до поліваріантності. Тренер повинен провокувати групу до здійснення великої кількості варіантів дій, що дає учасникам групи можливість свідомо вибрати правильний варіант вирішення поставленої проблеми.

Принцип оптимізації пізнавальної діяльності членів групи полягає у тому, що в процесі реалізації програми тренеру необхідно підкреслювати актуальність і значущість отриманих знань для професійно-особистісного і групового досвіду.

Принцип партнерського спілкування. Тренеру необхідно організувати спілкування в групі таким чином, щоб кожен учасник визнав цінність індивідуальності іншої людини, її інтересів, відчуттів, переживань і не

вирішував власні проблеми за рахунок інших. Інакше міжособистісні стосунки у групі не будуть розвиватися у продуктивному напрямі і будуть руйнуватися, завдаючи лише шкоди навчальним і професійним цілям. При цьому тренеру необхідно довести членам групи, що спільність поглядів на вирішення проблем (інтересів, настановлень) полегшує взаємодію людей, яка не повинна звестися до повної деперсоналізації і втрати індивідуальної цінності одного для іншого [238].

Тренінг потрібно розглядати як процес, внаслідок якого очікується зміна сформованих у психологічних цілях параметрів конкретної групи та членів, які до неї входять. Перебіг процесу в потрібному напрямі забезпечується поєднанням саморегуляції в групі, саморегулятивних процесів у психіці її членів та цілеспрямованого управління ними тренером [238].

З точки зору регулювальних дій тренера доцільно виокремити три підпроцеси, кожен з яких має свої детермінанти, свої діагностичні ознаки та свої способи впливу:

- процес активної соціально-психологічної підготовки;
- процес управління груповою динамікою психічних станів;
- процес забезпечення засобами розвитку особистості учасника тренінгової процедури [226].

Кожен з перелічених процесів сам по собі може зазнавати регулювальних впливів в інших царинах життєдіяльності, проте лише під час тренінгу необхідне і можливе одночасне керування ними. Саме це зумовлює цілий комплекс вимог до спеціальної професійної підготовки тренерів до керування такими процесами.

1. Процес активної соціально-психологічної підготовки розглядається нами як процес перебудови людської (у цьому випадку професійної) діяльності, послідовність якого К. Левін позначив як «розморожування – дія - заморожування» [226]:

- 1) розхитування та руйнування старих стереотипів діяльності, посилення почуття незадоволеності нею;

- 2) прийняття нової моделі поведінки та початок дій;
- 3) новий спосіб дій «заморожується» внаслідок вправ.

Іншими словами, відбувається заміна неефективних моделей взаємодії новими, більш ефективними у значимих професійних ситуаціях.

2. Процеси групової динаміки під час тренінгу постають як передумови інтенсивної підготовки саме до спільної діяльності. Головне методичне завдання постулюється як необхідність прискореного проходження перших малопродуктивних фаз розвитку й досягнення робочої фази впродовж першої половини тренувального циклу підготовки.

3. Розвиток особистості у процесі тренінгу. Головним завданням на рівні розвитку особистості є збереження її статус-кво, тобто компенсація та коригування виявлених у процесі тренінгу небажаних зрушень в особистісній регуляції соціальної поведінки. При досягненні цих цілей тренінгу головна методична складність полягає в узгодженні особистісних саморегуляторних процесів із цілеспрямованим керуванням ними [226].

3.2. Мета, завдання та зміст експериментальної роботи по запобіганню проявам агресивності у професійній діяльності вчителя

У формувальному експерименті взяли участь учителі різних навчальних закладів Луганської області, а саме Розкішнянської спеціалізованої школи I-III ступенів Лутугинського району, Лисичанської спеціалізованої школи I-III ступенів № 27, педагоги, які проходили підготовку на курсах підвищення кваліфікації у Луганському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти, Донецькому обласному інституті післядипломної педагогічної освіти.

Експериментальна група (далі ЕГ) склала 49 осіб, а у контрольну групу (далі КГ) ввійшли 53 респонденти.

Метою формувального експерименту є апробація та аналіз ефективності програми запобігання проявам агресивності у професійній діяльності вчителів. Її буде розглянуто далі.

Завдання формувального етапу експериментальної роботи:

- визначити рівень агресії та індивідуально-психологічних особливостей, які стримують її прояви, в експериментальній та контрольній групах до і після експерименту;

- апробувати програму запобігання проявам агресивності у професійній діяльності вчителів;

- довести ефективність програми за допомогою методів математичної статистики та включеного спостереження.

Тренінгова робота щодо запобігання проявам агресивності у професійній діяльності вчителів зводиться до 3 напрямків:

- 1) позбавлення агресивних думок, настанов, емоцій;
- 2) позбавлення зовнішніх проявів агресивності шляхом розвитку емоційної культури через контроль за мімічною експресивністю та емоційною виразністю;

- 3) вплив на агресію вчителів через пов'язані із нею індивідуально-психологічні особливості, що стримують її прояви.

На наш погляд, одночасний вплив за всіма напрямками надасть найбільш значний позитивний ефект.

Метою програми є отримання знань про особливості проявів агресії серед вчителів та причини, що її викликають, розвиток індивідуально-психологічних властивостей та навичок саморегуляції поведінки й емоційного стану вчителя, що дозволить запобігти проявам агресивності в його професійній діяльності.

Завдання програми:

- формувати у вчителів уявлення про вербальний і невербальний характер форм прояву агресивності і причини їх виникнення в умовах професійної діяльності;

- розвинути практичні навички неагресивної поведінки;
- розвинути здатність до емпатії;
- набути навички саморегуляції поведінки;
- розвинути емоційну стійкість особистості педагога;
- сформувати адекватну самооцінку;
- знизити рівень емоційного виснаження;
- знизити рівень деперсоналізації;
- знизити рівень редуції особистих досягнень;
- розвинути інтернальний суб'єктивний контроль;
- підвищити рівень задоволеності педагогів власною професійною діяльністю;
- зміцнити орієнтацію на демократичний характер взаємин з усіма учасниками навчально-виховного процесу.

Після визначення тих змін, які ми хотіли отримати у процесі запобігання проявам агресивності у професійній діяльності вчителів, а саме зменшення проявів агресивності, підвищення самооцінки, зниження рівня складових «професійного вигорання», орієнтація на інтернальний суб'єктивний контроль, розвиток особистісної зрілості, самоконтролю поведінки, емоційної стійкості, емпатії та поява задоволеності працею у педагогів, що характеризуються низьким її рівнем, було створено алгоритм подальших дій.

Програма запобігання проявам агресивності у професійній діяльності вчителів містить чотири етапи:

1. Підготовчий етап. Підготовчий етап інтенсивно розвивається на фазі знайомства учасників групи в ході запропонованих вправ і психогімнастики. На даному етапі створюється працездатність і атмосфера, яка буде сприятливою для проведення групових занять. Також на цьому етапі учасники висловлюють свої очікування у зв'язку з майбутніми заняттями й існуючі у них сумніви та побоювання.

2. Мотиваційно-діагностичний етап. На цьому етапі проводиться дослідження агресії педагогів та індивідуально-психологічних особливостей, що стримують її. За результатами діагностики тренер разом із педагогами робить висновки про рівень агресії вчителів та інтерпретує зв'язок проявів цього явища із особливостями професійної педагогічної діяльності. Визначення педагогом власних слабких місць у сфері усвідомлення, емоційній та поведінковій сфері мотивує його до саморозвитку у рамках запропонованого тренінгу.

3. Формувальний етап. Цей етап є найбільш змістовним у програмі тренінгу. Мета третього етапу – формування новоутворень, необхідних для запобігання проявам агресивності у професійній діяльності вчителя.

Формування когнітивної складової передбачає набуття знань про агресивність серед вчителів, розширення сфери усвідомлення причин власної агресивної поведінки, своєї ролі у сприйнятті різноманітних ситуацій та відреагуванні на них; ознайомлення із напруженими ситуаціями педагогічної діяльності, підвищення рівня самооцінки вчителів. Іншими словами відбувається розвиток професійної самосвідомості вчителя.

Формування емоційної складової передбачає розвиток емоційної культури педагога, зниження рівня емоційного виснаження, розвиток емоційної стійкості, розвиток емоційної виразності.

Формування поведінкової складової передбачає озброєння педагогів уміннями і навичками саморегуляції емоційного стану, моделювання та відпрацювання адекватних патернів поведінки у професійній діяльності, розвиток самоконтролю поведінки

4. Рефлексивно-контрольний етап. На останньому етапі відбувається визначення результативності програми шляхом рефлексії змін в когнітивній, емоційній та поведінковій сферах особистості самими педагогами та за допомогою об'єктивних діагностичних процедур.

Існує ряд організаційних умов, без яких неможливо реалізувати позитивні результати дії тренінгу або він втрачає властиву йому інтенсивність засвоєння програми. Такими організаційними умовами є наступні:

1. Приміщення для занять. Велике значення для успішного проведення занять за такою програмою мають приміщення та просторове розташування тренера та учасників групи. Заняття проводяться в ізольованій кімнаті, що гарантує усамітнення і відносну тишу. Телефон та інші елементи, що відволікають, категорично забороняються. Для кожного учасника групи та тренера необхідні зручні крісла. Крісла ставлять по колу, щоб відстань між ними дозволяла встановлювати «контакт очима» з усіма присутніми.

2. Технічні засоби тренінгових занять. Кімнату для тренінгу необхідно обладнати дошкою з крейдою, великими аркушами паперу із маркерами, фліп-чартами. Обов'язковим технічним засобом є магнітофон, бажаним - відеокамера.

3. Кількість учасників. Найкраще для учасників тренінгу працювати в групі, яка налічує 10-15 осіб. Якщо учасників менше, ніж десять, то сумарний потенціал групи стає доволі низьким і викривлюються міжособистісні процеси, а якщо їх більше, ніж п'ятнадцять, то тренер не в змозі враховувати особливості особистості, настрої кожного з учасників, уповільнюється темп роботи, знижується залученість у заняття та групова активність.

4. Режим часу. Тривалість програми щодо запобігання проявам агресивності у професійній діяльності вчителів повинна становити 45 години. Тривалість одного заняття складає 5 годин. Частота зустрічей може бути різною, але ми рекомендуємо проводити заняття один раз на тиждень, що сприятиме більшому усвідомленню отриманої інформації. Дану програму зручно використовувати і в навчальному закладі, і в системі післядипломної педагогічної освіти.

5. Правила поведінки під час тренінгу, які часто називають груповими нормами:

- **Відвідування.** Учасникам необхідно бути присутніми на всіх заняттях, без тимчасових випадкових пауз. Наголошують на тому моменті, що кожне заняття будується на матеріалі, який вивчався на попередніх групових зустрічах. Підкреслюється, що члени групи розраховують на присутність один одного. Це необхідно для взаємного зворотного зв'язку та підтримки.
- **Запізнення.** Учасникам слід прибувати на заняття своєчасно, для уникнення затримки формального початку кожного групового заняття та/або повторення початку заняття для тих, хто запізнився. Крім того, ті члени групи, які прийшли вчасно, відчують себе покараними втратою групового часу на початку.
- **Рівність.** У процесі групової роботи кожен має рівне з усіма право відстоювати свою точку зору. Нічия думка не вважається такою, що має більшу чи меншу вагу. Кожному (включаючи тренера) група надає однакову з усіма можливість висловлювати свої аргументи.
- **Активність.** Членам групи необхідно бути активними, наскільки це можливо, як під час групових занять, так і у проміжках між ними. Більш активні члени групи отримують більшу користь від групових занять.
- **Безпека.** На учасників поширюється безперечно зобов'язання зберігати конфіденційність. Це значить, що не можна поза групою розкривати прямою або побічною інформацією про діючих учасників. Жоден сторонній не повинен здогадатися про те, хто та як проявив себе в групі.
- **Свобода вибору.** Кожен член групи від початку і до кінця групового процесу має право не брати участі у тих чи інших діях.
- **Допомога.** Кожен член групи має право звертатися по допомогу до будь-кого з членів групи або до всієї групи.
- **Зворотний зв'язок.** Він має бути об'єктивним. Його отримують від тренера як експерта з психології, від членів групи як експертів

із соціальної практики (значущість зворотного зв'язку від членів групи підсилюється, якщо група є референтною), від відеозображення (якщо використовується відеозапис), від результатів спілкування в процесі спільної діяльності (завдяки замкнутості тренінгу у кожного члена групи з'являється більше можливостей, ніж у звичайному житті, визначити безпосередній причинний зв'язок між використовуваними моделями взаємодії і їх психологічними причинами та наслідками).

- Щирість. Кожен учасник групи обирає ту міру щирості, яку вважає прийнятною для себе, але явно нещирі поведінка і висловлювання суперечать нормі щирості.

- «Тут і тепер». Людина дуже легко занурюється у спогади та уявлення. Завжди безпечніше уявляти реальні події крізь призму свого суб'єктивного сприйняття. Для групи важливо аналізувати не попередні та майбутні події, а те, що відбувається. Для цього треба домовитися вважати аргументами такі дії та прояви почуттів, які всім тут відкриті для сприйняття та аналізу. Норми обговорюються, роз'яснюються та приймаються групою. Будь-які заперечення мають бути взяті до уваги та обговорені. По мірі розвитку групи норми можуть уточнюватися.

- Висловлювання від своєї особи. Необхідно домовитися, що, висловлюючи щось, учасники групи беруть на себе відповідальність за те, що вони кажуть, і не намагатимуться впливати на думку інших.

Дотримання цих норм поведінки в групі сприяє формуванню особистої відповідальності за себе та групу в цілому. Це, у свою чергу, сприяє розвитку динаміки внутрішньогрупових процесів, зниженню гостроти психологічно важких ситуацій та, водночас, досягненню особистих та групових цілей.

Оскільки зміни, які необхідно отримати, мають достатньо широкий спектр, то і методи реалізації програми повинні бути різноманітними. Вважаємо необхідним використати три групи методів: дискусійні методи

особливо корисні для розвитку когнітивного компоненту, ігрові методи більше впливають на розвиток емоційного компоненту, а розвиток поведінкового компоненту потребує, в першу чергу, психофізичного тренування і формування навичок релаксації.

Вищезазначені методи запобігання проявам агресивності у вчителів є активними методами в процесі тренінгу. Головною перевагою активних методів навчання є можливість спонукати тих, хто навчається, до самостійних і активних дій. У процесі спільного пошуку вчителі відкривають для себе складність та глибину людської психіки, яка не приймає легкодумних рішень.

За допомогою активних методів навчання педагоги можуть одержати можливість розуміти і відчувати переживання і думки інших людей, реальні причини їхніх дій і вчинків. Ефективність цих методів полягає у їх можливості проникнути в духовний світ людини, зрозуміти її суперечливість і багатозначність. Кінцевий результат, якого можна досягти тільки в умовах використання активних методів, - це сприятливі особистісні зміни, що проявляються у підвищенні толерантності, емоційної стійкості, посиленні емпатії.

Активні методи мають також ефект катарсису, який наближається до психопрофілактичного значення, що є дуже корисним для розрядження психічної напруги у здорових людей. За допомогою активних методів знижується рівень невротизму [15].

Вибір та використання активних методів у нашій програмі обумовлюється тим, що саме вони формують активну позицію особистості у визначенні її власних можливостей. Така активність виявляється в тому, що ті, кого навчають, самостійно можуть оцінити свої можливості, раціонально змінювати їх відповідно до обставин [156].

Використання активних методів навчання сприяє усвідомленню власних проблем і надбанню відповідних умінь і навичок, одночасно актуалізуючи мотиви особистісного зростання і трудової спільної діяльності.

Бесіди у тренінгу зведені до коротких виразів у формі передмови тренера, що означає преамбулу і змістовний обмін поняттями і завданнями.

Ігрові методи. Цінність гри полягає в тому, що вона стимулює обмін ідеями. Ігрові методи слугують для формування мотивації професійно-пізнавальної діяльності, допомагають засвоєнню її способів і демонструють рівень її результатів. Ігри в навчальному процесі використовуються в різноманітних формах. Головними різновидами ігрових методів є рольові та ділові ігри.

Рольова гра – це імпровізоване розігрування учасниками заданої ситуації, під час якої вони виконують різні ролі персонажів ситуації; гра може розглядатися як специфічний метод соціально-психологічної підготовки певних професійних категорій, таких як педагоги. У цьому випадку в літературі іноді вживають термін «навчально-рольова гра».

Рольові ігри використовуються, як правило, в організованому спілкуванні в рамках малих груп і сприяють отриманню найкращим чином багатьох практичних навичок.

Ділова гра є одним з найбільш перспективних методів навчання. Ділові ігри характеризуються такими головними ознаками:

- наявність учасників гри;
- створення певної обстановки, в якій учасникам необхідно аналізувати ситуації, що виникають, та приймати рішення;
- обов'язкова наявність несподіванки, а у низці випадків і конфлікту;
- неможливість повної формалізації ситуації;
- динамічність зміни обстановки та залежність її від рішень учасників гри у попередні моменти часу.

Застосування ігрових методів активізує оцінно-пізнавальну діяльність учасників групи, що не є самоціллю. А має на меті формування майбутньої професійної діяльності. При цьому можна сказати, що діяльність навчання та

майбутня професійна діяльність співвідносяться між собою як модель та її прототип, як деяка штучна та природна система [206].

Групова дискусія – це колективний інструмент перевірки істинності знань членів групи, шлях до пізнання, звернений до людини. Дискусія дозволяє прояснити власну позицію кожного суб'єкта соціально-психологічної діяльності, виявити багатоманітність підходів, точок зору з конкретного питання та внаслідок обміну ними забезпечити всебічне бачення предмета. Один із відомих ефектів дискусії – розвиток в учасників позиції децентрації у спілкуванні, який передбачає відмову від несвідомого приписування якостей власного «Я» іншим людям, від сприйняття власної точки зору як єдино можливої. Зазначена особливість дискусії надає можливість використовувати її і як спосіб розв'язання проблем, і як метод критичного засвоєння знань [206].

Групова дискусія створює сприятливі умови для активізації творчих можливостей учасників та прояву їхньої ініціативи. Тут не страшно помилитися при пошуках рішення. Така свобода дій, можливість спробувати свої сили значно підвищують зацікавленість учасників.

Психофізичні вправи виконуються усією групою з метою активізації механізмів управління емоційним станом учасників групи, формування навичок саморегуляції власної поведінки, зняття зайвої напруги.

Методи психологічного розвантаження. Ці методи повинні підтримувати на високому рівні працездатність групи протягом усього тренувального дня. До методів психологічного розвантаження відносять, так звані, розминки. Розминка – це короткотривала вправа, яка дозволяє кожному з учасників тренінгу проявити активність і призначена для управління груповою динамікою. Розминка знімає напругу, згуртовує учасників тренінгу і підвищує їхню увагу до того, що відбувається на тренінгу [60].

Програма запобігання проявам агресивності у професійній діяльності вчителів має наступний зміст. Вправи, що використовуються у нашій програмі, взято з найсучасніших джерел і рекомендовано провідними

спеціалістами у галузі соціально-психологічного тренінгу [10; 20; 23; 35; 60; 154; 161; 164; 176; 187; 193; 203].

Для реалізації когнітивної складової було використано дискусії, вправи для підвищення самооцінки, ігри, спрямовані на усвідомлення напруженості педагогічної діяльності, на пошук шляхів вирішення конфліктних педагогічних ситуацій. Прикладами таких вправ у програмі є наступні:

Дискусія «Я – концепція вчителя і його педагогічні настанови»

Мета: розвиток професійної самосвідомості.

Інструкція: Учителі, які мають занижену самооцінку, мають певні настанови.

Наприклад:

- Негативно реагувати на тих учнів, які тебе не люблять.
- Використовуючи будь-яку можливість, створювати учням труднощі, оскільки це не дозволяє розслабитись.
- Стимулювати учнів до навчання, викликаючи у них почуття провини за свої помилки.
- Збільшувати ступінь покарання учня пропорційно його провині.

Питання для обговорення:

- Наскільки притаманні учителям школи, яку ви закінчили, наведені педагогічні настанови?
 - Які з них ви поділяєте?
 - Обговоріть у групі кожен з наведених педагогічних настанов з точки зору конфліктогенності спілкування зі школярами.

Дискусія «Напруженість педагогічної діяльності вчителя»

Мета: усвідомлення напруженості педагогічної діяльності.

Питання для обговорення:

- В чому проявляється різниця між напруженням і напруженістю вчителя у спілкуванні з дітьми? Проілюструйте свої судження прикладами зі шкільної практики.
- Як співвідносяться напруженість і конфліктність у педагогічному спілкуванні?

Гра «Бар'єри на уроці»

Мета: усвідомлення бар'єрів педагогічного спілкування.

Інструкція: обирають двох учасників, які грають ролі учителів. Решта учасників грають учнів початкової школи. Інструкції учням і вчителям дається окремо. Кожен з учнів має грати певний характер: «бовтун», «відмінник», «тихоня», але при цьому вони повинні чітко показати своє ставлення до вчителя в залежності від ситуації – інтерес, нудьгу, страх, байдужість. Учителі відповідно до інструкцій мають зобразити персонаж, який створює бар'єр на уроці, але вони цього не знають.

Бар'єри спілкування:

- Бар'єр «Я сам»

Учасник грає молодого вчителя, невпевненого у собі, який дуже боїться, що діти будуть відповідати не те і він не зможе вийти з даної ситуації, тому даний персонаж сам задає питання і сам на них відповідає. Учасник має передати внутрішній стан свого персонажу.

- Бар'єр «Робот»

Другий учасник грає роль учителя, який добре підготувався до уроку, але цю тему діти вже пройшли, про що учасник не знає, а учням про це відомо. Учитель має, незважаючи ні на що, ознайомити учнів із новою темою, яку обирає сам учитель і сповіщає тренера, а тренер – учнів. Таким чином моделюється бар'єр «Робот», сутність якого складається в тому, що учитель через невпевненість у собі не може перестроїтися, займає батьківську позицію по відношенню до дітей, не проявляючи інтересу до їх внутрішнього стану.

Робота в групах «Аналіз складних педагогічних ситуацій»

Мета: визначення найбільш прийнятних дій у складних педагогічних ситуаціях.

Аналіз має відбуватися за такими критеріями:

- визначення мотивів поведінки учнів;
- оцінка конструктивності дій учителя

- вибір способів взаємодії учителя і учня;
- отриманий результат і прогнозовані наслідки

Ситуація «Задача»

Учень у дошки розв'язує задачу з фізики. Учитель довго добивається від учня правильного рішення. Нарешті учень каже: «А ви самі не знаєте, як її розв'язати». Знайдіть вихід із ситуації.

Ситуація «Двійка»

Отримавши двійку на уроці англійської мови, учень демонстративно сідає і починає грубо висловлюватися на адресу учителя. Які будуть дії вчителя?

Ситуація «Зауваження»

У відповідь на зауваження вчителя «Як ти розмовляєш із учителем?» - учень каже: «Людина, яка неправильно вимовляє слова *піджак* і *коридор* взагалі не має права бути вчителем». Що відповість учитель?

Вправа «Все одно ти молодець, тому що...»

Мета: розвиток позитивного самоприйняття.

Інструкція: вправа виконується по парах. Перший учасник пари починає розповідь зі слів: «Мені не подобається в собі...» Другий, вислухавши, має відреагувати, починаючи зі слів: «Все одно ти молодець, тому що...» Потім учасники міняються ролями.

Для розвитку емоційної складової використовувалися вправи, що спрямовані на підвищення рівня емоційної культури, емпатійності, емоційної стійкості, самоприйняття. Серед них:

Рольові ігри для розвитку емпатії

Мета: розвиток емпатії.

Інструкція: рольова гра, що імітує психолого-педагогічну ситуацію, яка вимагає прояву педагогічної емпатії, може бути дієвим засобом її розвитку. Експертна оцінка успішності виконання педагогічної задачі в рольовій грі за п'ятибальною системою включає: ступінь адекватності розуміння ситуації неблагополуччя, наявність емоційної реакції, аналіз гуманістичного змісту дій, врахування загального стилю поведінки.

Ситуація «Квіти»

Заходжу в клас, вітаюся, запитую:

Хто сьогодні відсутній?

В принципі, і так бачу, що двох не має – найбільш балуваних. Але тут двері відчиняються, і в клас забігають хлопці, в руках – гілочки бузку.

Це вам! – кажуть вони, даруючи мені квіти.

Дякую, але з якого приводу?

Це вам на День народження.

А як ви дізналися?

Це секрет фірми.

Але виявилось, що у фірми є ще один секрет. Бузок був якось дивно зламаний.

Хлопці, а де ви його взяли?

Зірвали. За нами двірник до самої школи гнався.

Ситуація «Підготовка до уроку»

Учениця на уроці погано відповідає. На попередньому уроці, коли її запитували, вона мовчала, а сьогодні сказала вчителю, що готова до заняття, але відповідає невпевнено. Учитель кричить на неї, називає ледащою. Що відчуває дівчинка? Ваша версія? Побудуйте монолог, який передає стан учениці.

Вправа «Список емоцій»

Мета: розвиток емоційної виразності.

Інструкція: групі пропонується назвати якомога більше слів, що позначають емоції. Потім хтось виходить і зображає емоцію мімікою і жестами. Всі відгадують. Перший, хто відгадав, показує свою емоцію.

Вправа «Що мені заважає?»

Мета: показати способи зняття внутрішньої напруженості, агресії, гніву.

Інструкція: цю вправу кожен робить для себе, її не буде продемонстровано в групі. Тренер просить учасників намалювати те, від чого вони хочуть позбавитись. Після цього учасники описують зображене словами. Потім

тренер пропонує учасникам зробити зі своїм папірцем все, що завгодно, наприклад, зім'яти, розірвати, викинути и т.д. Потім відбувається обговорення.

Вправа «Променева гармата»

Мета: показати способи зняття внутрішньої напруженості, агресії, гніву.

Інструкція: згадати конфліктну ситуацію, яка викликає злість, гнів. Потім уявити себе лампою, що випромінює негативні емоції і проєцирує їх на екран. Після цього пропонується в думках взяти променеву гармату і стріляти у емоції. Прислухатися до своїх почуттів. Потім відбувається обговорення.

Вправа «Принади»

Мета: розвиток позитивного самоприйняття.

Інструкція: учасники сідають в коло. Кожен за часовою стрілкою називає свої достоїнства, а потім повторює достоїнства інших у тому порядку в якому ті називалися.

Вправа «Телефонна розмова»

Мета: розвиток емпатії.

Інструкція: вправа виконується в парах. Партнери сідають спиною один до одного і імітують телефонну розмову, в ході якої за манерою розмовляти, за інтонацією партнера вони мають визначити його емоційний стан. Потім результати обговорюються.

Поведінкова складова передбачає набуття навичок зняття емоційної напруги, навичок неагресивної поведінки та саморегуляції емоційного стану. У тренінговій програмі використані дихальні вправи, вправи на зняття м'зових зажимів, елементи танцювальної терапії.

Вправа «Мийна машина»

Мета: формування навичок зняття зайвого напруження.

Інструкція: всі учасники стають у дві шеренги лицем один до одного. Перша людина стає «машиною», остання – «сушилкою». «Машина» проходить між шеренгами, всі її миють, гладять. «Сушилка» повинна її висушити – обійняти.

Той, що пройшов мийку стає «сушилкою», спочатку шеренги іде наступна «машина».

Психорегулююче тренування

Мета: управління своїм емоційним станом.

Інструкція: підняти праву руку (шкульгам - ліву) вгору, потім протягом 30-40 секунд енергійно стискати і розтискати кисть руки. При цьому потрібно відчувати, як поступово кисть цієї руки охолоджується. Потім за командою всім одночасно опустити руку вниз, щоб вона вільно висіла, закрити очі, відчувати і запам'ятати відчуття тепла і важкості, що виникає в руці, що наливається гарячою кров'ю.

Вправа «Груповий танок»

Мета: розрядка психоемоційного напруження.

Інструкція: група отримує завдання – створити і станцювати груповий танок. Тренер при цьому залишає групу, надаючи групі можливість придумати і поставити груповий танок абсолютно самостійно.

Дихальні вправи як засіб керування емоційним станом

Мета: формування навичок керування своїм емоційним станом.

1. Верхнє дихання. Положення сидячи. Перш ніж зробити вдих, потрібно видохнути повітря з легенів. Після цього зробити повільний вдих через ніс, піднімаючи плечі і заповнюючи повітрям верхні відділи легенів.
2. Середнє дихання. Положити долоні на обидві боки грудної клітини і слідкувати за її опусканням і розширенням. Зробити видох через ніс, ребра при цьому опускаються, потім – повний вдих, розширюючи грудну клітину. Плечі і живіт під час вдиху мають залишатися нерухомими.
3. Нижнє дихання. Потрібно покласти долоні на живіт. Зробити повний видох, при цьому живіт вбирається. Потім повільно вдихнути повітря через ніс, виставивши живіт, не рухаючи грудною клітиною і руками.

Вправа «Зменшення у зрості людини, що викликає гнів

Мета: показати способи зняття внутрішньої напруги, агресії, гніву, набуття навичок позбавлення від образи та інших негативних емоцій.

Інструкція: тренер просить подумати про таку людину і уявити спілкування із нею. При цьому така людина робить саме те, що найбільш дратує (не слухає, кричить і т. д.). Потім треба уявити, що ця людина зменшується у зрості. Голос її слабшає. З кожною миттю людина стає все менше, голос тихіший. Тренер просить учасників відчувати, як послаблюються страхи, негативні емоції, які вона викликала, а сама людина стає менш значущою. Потім відбувається обговорення.

Вправа «Ласмося овочами»

Мета: показати способи зняття внутрішньої напруги, агресії, гніву, набуття навичок позбавлення від образи та інших негативних емоцій.

Інструкція: запропонувати учасникам лягтися, називаючи один одного овочами: «Ти – огірок», «Ти – морква», «Ти – гарбуз».

Таким чином, програму запобігання проявам агресивності у професійній діяльності вчителів створено з метою підвищення професійної самосвідомості вчителів, розвитку їх емоційної культури та формування умінь та навичок саморегуляції емоційного стану та поведінки педагогів у складних, напружених педагогічних ситуаціях.

Наступний підрозділ відображає аналіз ефективності програми запобігання проявам агресивності у професійній діяльності вчителів після її впровадження.

3.3 Результати апробації програми запобігання проявам агресивності у професійній діяльності вчителів і оцінка її ефективності

Наступним кроком дослідження є аналіз результатів апробації програми запобігання проявам агресивності у професійній діяльності вчителів і оцінка її ефективності.

Створення програми запобігання проявам агресивності вчителів у їх професійній діяльності було вмотивоване припущенням, що виникнення

різних форм агресії з боку педагогів можна не допустити завдяки роботі в тренінговій групі в межах когнітивної, емоційної та поведінкової складової.

Когнітивна складова передбачає ознайомлення із напруженими ситуаціями педагогічної діяльності, усвідомлення причин власної агресивної поведінки, вміння аналізувати конфліктні педагогічні ситуації та знаходити способи конструктивного їх вирішення, створення орієнтації на гуманістичну систему виховання, підвищення рівня самооцінки вчителів, підвищення рівня мотивації до професійного та особистісного саморозвитку, розвиток особистісної зрілості.

Емоційна складова впливає на формування емоційної культури педагога, тобто розвиток емоційної стійкості, емпатії і толерантності до учнів, зміну емоційних способів реагування, розвиток емоційної виразності, зниження рівня емоційного виснаження і задоволеність власною професійною діяльністю в цілому.

Поведінкова складова передбачає оволодіння педагогами вміннями і навичками саморегуляції емоційного стану, моделювання адекватних патернів поведінки у професійній діяльності, оволодіння засобами зняття емоційної напруги і агресії, психофізичного тренування тощо.

На початку формувального експерименту було здійснено вимір рівнів показників, що входять до вищезазначених складових. У формувальному експерименті брали участь експериментальна та контрольна групи. КГ було підібрано таким чином, щоб ті респонденти, що входять до неї, були максимально схожі на респондентів з ЕГ за загальними характеристиками (стать, стаж роботи, місце проживання та ін.). Такий добір дозволяє виключити похибки експерименту, пов'язані із різницею між контрольною та експериментальною групами.

Порівняння груп було зроблено за допомогою t-критерія Стьюдента. Для порівняння КГ та ЕГ використовувався критерій для незалежних вибірок. Для порівняння ЕГ до і після експерименту і КГ до і після експерименту було використано критерій для залежних вибірок.

Порівнявши контрольну та експериментальну групи до експерименту, ми бачимо (див. Додаток В), що контрольна й експериментальна групи не різняться за своїми характеристиками. Це дає підставу вважати, що ефект від проведеного формувального експерименту викликаний саме нашим впливом на індивідуально-психологічні особливості педагога.

Далі було перевірено, наскільки результативною виявилася тренінгова програма щодо запобігання проявам агресивності у професійній діяльності вчителів. Спочатку ми з'ясували, як змінилися індивідуально-психологічні особливості, що стримують прояви агресивності під впливом нашої діяльності.

По-перше, розглянемо показники професійного вигорання педагогів у відсотковому співвідношенні (див. додаток Г, табл. Г.1). Слід відмітити, що у КГ ні до, ні після експерименту жодних змін не виявляється. В ЕГ дещо інша картина. Осіб з високим рівнем емоційного виснаження стало менше на 10,0 %, з високим рівнем деперсоналізації – на 8,0 %. Однак, такі результати не можна назвати значними. Цей висновок підтверджує і порівняння середніх значень (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Показники професійного вигорання в ЕГ до і після експерименту

Показники	До	Після	t
Емоційне виснаження	19.45	18.04	0.85
Деперсоналізація	7.49	6.73	1.1
Редукція особистих досягнень	33.8	32.63	0.98

* $\leq 0,05$; ** $\leq 0,01$

Аналіз показав, що експеримент вплинув на показники професійного вигорання, але не досить помітно. Середні значення емоційного виснаження, деперсоналізації і редукції власних досягнень не мають значної різниці. Проте, тенденція зниження рівня емоційного виснаження, деперсоналізації і редукції особистих досягнень зберігається. Отже, наша тренінгова програма відрізняється від програм, спрямованих на подолання синдрому

«професійного вигорання», тому не може використовуватися повною мірою для досягнення цієї мети.

Наступний показник, який дуже пов'язаний із проявами агресивності серед вчителів, це самооцінка. Розглянемо, яким чином відбувалися зміни тут (рис. 3.1).

З рис. 3.1 яскраво видно, що у КГ ніяких змін не відбулося, що свідчить про те, що самооцінка дуже стійка характеристика. В результаті формувального експерименту самооцінка вчителів підвищилися. Кількість педагогів з адекватною самооцінкою збільшилась на 13,0 %, а кількість учителів із низькою самооцінкою зменшилась на 13,0 %.

Зауважимо, що вчителів із високим рівнем самооцінки ні до, ні після експерименту не спостерігається. На наш погляд, 31,0 % педагогів з адекватною самооцінкою є хорошим результатом, адже це означає, що майже третина вчителів не буде штучно підвищувати власну самооцінку за рахунок пониження учнів. До експерименту таких педагогів було лише 18,0 %.

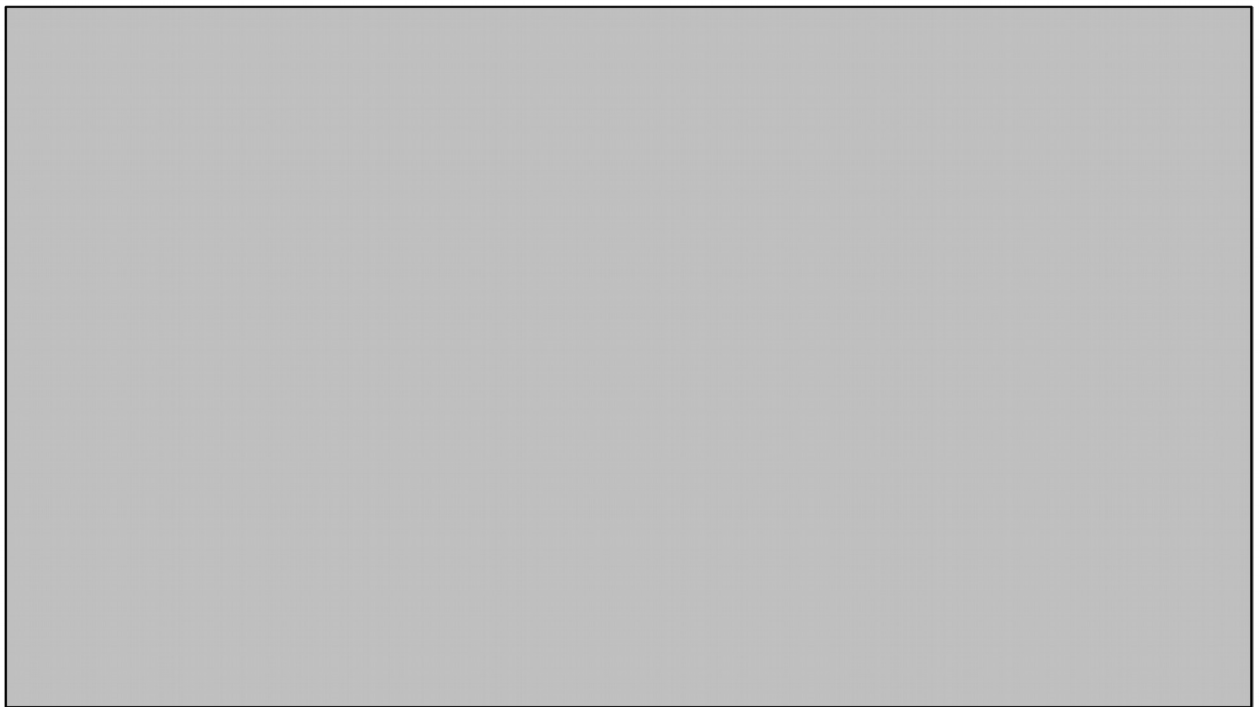


Рис. 3.1. Рівні самооцінки у ЕГ до і після експерименту

Порівняння середніх значень самооцінки підтверджує значущі зміни в експериментальній групі (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Зміни середніх значень самооцінки в ЕГ

Показник	До	Після	t
Самооцінка	57.88	52.71	2.09*

* $\leq 0,05$; ** $\leq 0,01$

Наступний розглянений нами показник – це рівень суб’єктивного контролю педагогів. Якщо проаналізувати відсоткові значення, то тут фіксується підвищення інтернальності і в КГ, і в ЕГ (додаток Г, табл. Г.2). Вважаємо, що така тенденція говорить про прагнення вчителів до саморозвитку і розуміння того, що джерелом деяких міжособистісних і внутрішньоособистісних проблем може бути сама людина. Однак, в ЕГ це підвищення значно виразніше, особливо за такими шкалами, як загальна інтернальність (на 22,4 %), область невдач (на 12,2 %), область сімейних відносин (на 14,8 %) та область виробничих стосунків (на 18,4 %).

Подальший аналіз визначив частковий вплив експериментальної діяльності на інтернальність учителів (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

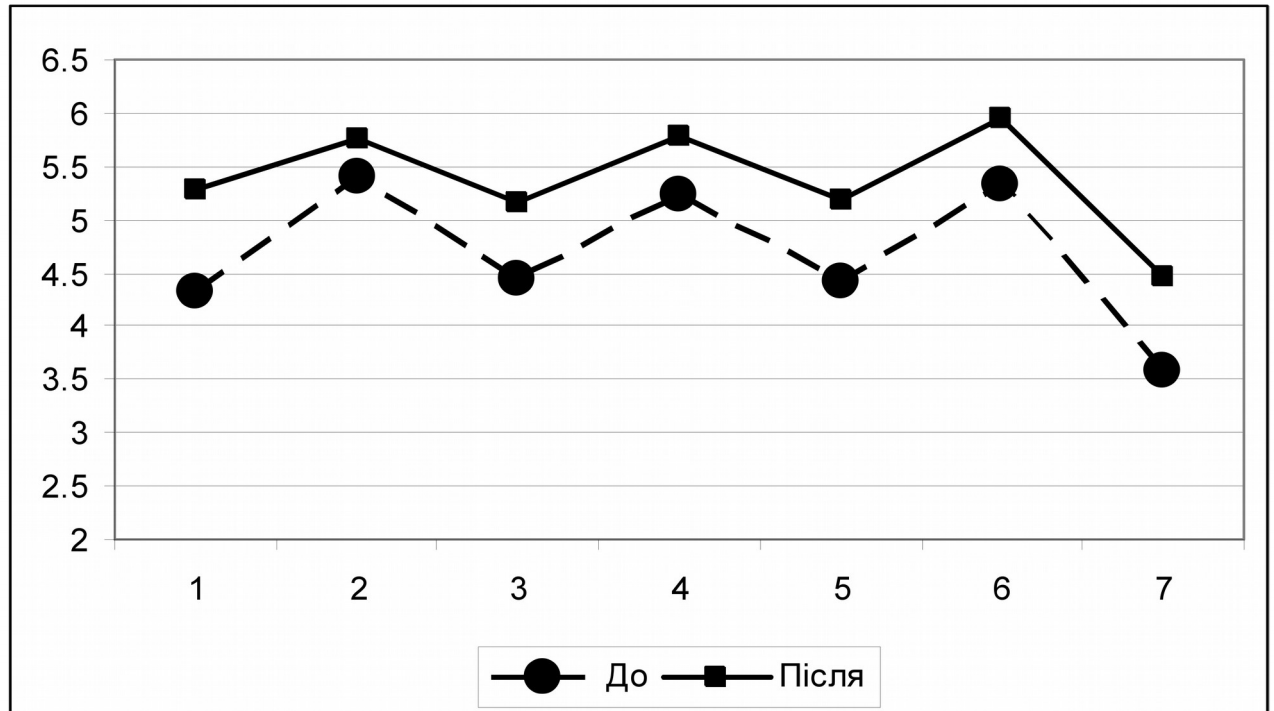
Зміни рівня суб’єктивного контролю в ЕГ

Показники	До	Після	t
Загальна інтернальність	4.33	5.27	-2.64**
Область досягнень	5.39	5.76	-1.03
Область невдач	4.43	5.16	-2.33*
Сімейні відносини	5.24	5.78	-1.47
Виробничі стосунки	4.41	5.18	-2.09*
Міжособистісні стосунки	5.33	5.96	-1.94
Область здоров'я	3.57	4.47	-2.18*

* $\leq 0,05$; ** $\leq 0,01$

Як видно з табл. 3.4, всі показники інтернальності підвищились, але статистично значущі зміни відбулися лише в показнику загальної інтернальності, інтернальності в області невдач, виробничих стосунків і

області здоров'я. Зміни в бік інтернальності саме в цих галузях життєдіяльності особливо важливі для запобігання проявам агресивності. Це можна стверджувати, спираючись на попередні дані про причини агресії вчителів. Такі результати простежуються на рис. 3.2.



1. Загальна інтернальність; 2. Область досягнень; 3. Область невдач; 4. Сімейні відносини; 5. Виробничі стосунки; 6. Міжособистісні стосунки; 7. Область здоров'я.

Рис. 3.2. Зміни середніх значень рівня суб'єктивного контролю в ЕГ до і після експерименту

Отже, реалізована робота вплинула на те, що вчителі почали краще аналізувати власні дії і менше звинувачувати зовнішні обставини, оточуючих людей і долю в цілому у своїх поразках. Відбулася перебудова на когнітивному рівні. Це повинно стримувати прояви агресивності з боку педагогів.

У попередньому розділі ми відзначали, що існує зв'язок між проявами агресивності вчителів і їхньою задоволеністю працею. Якщо розглянути результати в ЕГ, то можна зафіксувати, що після проведеного експерименту

відбулося статистично значуще зниження бала за тестом, яке свідчить про підвищення задоволеності вчителів роботою (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Зміни середніх значень задоволеності роботою в ЕГ до і після експерименту

Показник	До	Після	t
Задоволеність роботою	33.27	30.53	2.98**

$\leq 0,05$; ** $\leq 0,01$

Розглянемо ці зміни відносно норм тесту (табл. 3.6).

Таблиця 3.6

Рівні задоволеності роботою в КГ та ЕГ до і після експерименту (у %)

Рівень	КГ		ЕГ	
	До	Після	До	Після
Цілком задоволений	0	0	2,0	2,0
Задоволений	58,4	50,9	37,0	67,0
Не цілком задоволений	39,6	45,2	59,0	31,0
Незадоволений	2,0	3,9	2,0	0

В КГ задоволеність роботою не тільки не підвищилась, а навіть знизилась. На наш погляд, це результат фізичної та емоційної втоми вчителів, яка спостерігається у другій половині навчального року. В ЕГ картина зовсім інша. Її ми відобразили у гістограмі (рис. 3.3).



Рис. 3.3. Рівні задоволеності працею у ЕГ до і після експерименту

Основні зміни, як видно з рис. 3.3, спостерігаються в рамках середніх значень. Так, до експерименту не цілком задоволених роботою вчителів було 59,0 %, що вище на 22,0 %, ніж учителів задоволених роботою. Після експерименту пропорція змінилася. Задоволених роботою педагогів стало на 37,0 % більше. Такі помітні результати можна пояснити тим, що вчителі побачили шляхи, завдяки яким задоволеність роботою зростає, а також почали розуміти, що поява позитивних змін залежить переважно від них самих. Однак, кількість цілком задоволених вчителів залишилась незначною, оскільки негативних моментів, які не влаштовують педагогів у професійній діяльності все ж таки досить багато.

Наступним кроком з'ясуємо, чи змінилися показники особистісної зрілості. Раніше ми припустили, що зріла особистість рідше демонструє агресію, ніж незріла. У другому розділі було зазначено, що агресивність і особистісна зрілість не мають дуже тісного зв'язку, але він все ж таки спостерігається. Дійсно, деякі характеристики, що свідчать про зрілість особистості педагогів зросли (додаток Г, табл. Г.3).

Як бачимо, у КГ змін у даних практично не відбулося. В ЕГ результати дещо помітніші. Так, спостерігається зростання рівня мотивації досягнення, покращення ставлення до власного «Я», що збігається із підвищенням самооцінки вчителів, яке було підтверджено раніше. Але найбільш значні результати можна побачити у показнику «здатність до психологічної близькості», що дозволяє говорити про те, що педагоги стали менш жорсткими, більш здатними до емпатії, навчилися розуміти емоції та прояви поведінки - власні та інших людей. І хоча статистично значущих змін у результаті експерименту зафіксовано не було (табл. 3.7), про що свідчить аналіз за t-критерієм Стюдента, на рівні відсоткових значень їх можна спостерігати і враховувати.

Таблиця 3.7

Зміни рівня особистісної зрілості вчителів в ЕГ до і після експерименту

Показники	До	Після	t
Особистісна зрілість	40.1	43.76	-1
Мотивація досягнення	16	17.49	-0.97
Ставлення до свого «Я»	20.06	24.27	-1.88
Почуття громадського обов'язку	9.27	10.27	-1.15
Життєві установки	16.55	18.55	-1.27
Здатність до психологічної близькості	8.04	9.55	-1.4

* $\leq 0,05$; ** $\leq 0,01$

Розглянемо, як змінився особистісний профіль учителів за результатами проведеної роботи, які характерологічні риси стали більш або менш яскравими під впливом експерименту. Порівняємо дані у КГ та ЕГ (додаток Г, табл. Г.4). З таблиці Г.4 видно, що у КГ змін у особистісному профілі педагогів майже не спостерігається, чого не можна сказати про дані в ЕГ. Деякі риси особистості стали притаманні більшості вчителів. Так, підвищився рівень комунікабельності (фактор А), емоційної стійкості (фактор С), активності і життєрадісності (фактор F), виразності сили «Я» (фактор G), сміливості (фактор H), гнучкості (фактор N). Деякі характеристики, навпаки,

стали менш яскраво проявлятися у профілі особистості педагогів, а саме фактор L, що вказує на уміння ладнати з людьми, і фактор Q₄, який вказує на зниження напруженості, зайвого хвилювання і дратівливості.

Звернувшись до аналізу результатів експерименту за t-критерієм Стьюдента, ми отримуємо схожі дані (табл. 3.8).

Таблиця 3.8

Зміни у особистому профілі вчителів в ЕГ до і після експерименту

Фактори	До	Після	t
A	4.69	5.51	-2.15*
B	9.47	9.57	-0.39
C	4.63	5.55	-3.69**
E	7.78	7.47	1.23
F	6.14	6.65	-1.57
G	2.33	3.49	-3.9**
H	5.2	5.82	-1.8
I	3.59	4.69	-2.82**
L	7.18	6.02	3.48**
M	6.29	6.02	0.89
N	3.41	4.88	-4.81**
O	6.02	5.86	0.5
Q1	7.22	7.55	-0.98
Q2	4.98	5.65	-1.85
Q3	2.69	4.43	-5.49**
Q4	5.12	4.49	2.07*

* $\leq 0,05$; ** $\leq 0,01$

Так, статистично значущі зміни відбулися у наступних факторах: зросли показники факторів A – «комунікабельність», C – «емоційна стійкість», G – «вираженість сили «Я», I – «м'якість», N – «гнучкість» і Q₃ – «високий самоконтроль»; знизилась показники фактору L – «підозрілість» і фактору Q₄ – «напруженість». Відобразимо ці зміни графічно (рис. 3.4).

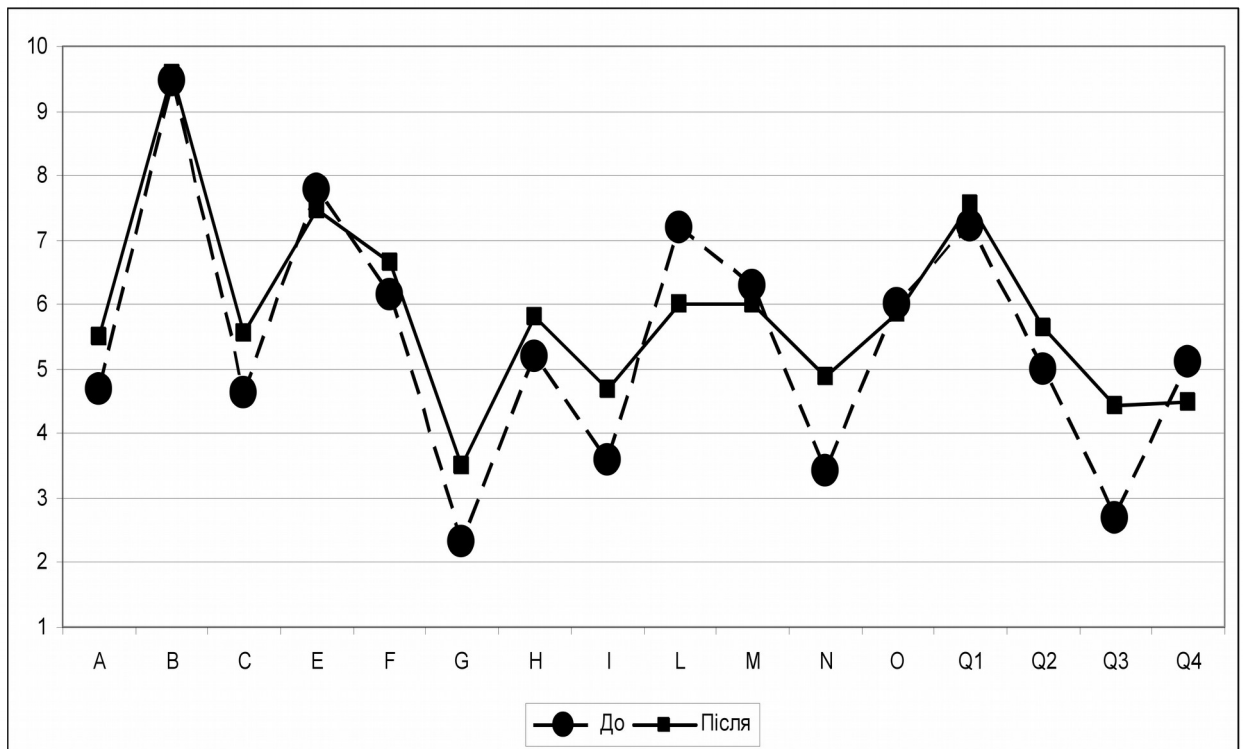


Рис. 3.4. Зміни у особистісному профілі вчителів ЕГ до і після експерименту

Всі індивідуально-психологічні особливості, які зазнали змін, є важливими для процесу запобігання проявам агресивності вчителів.

Останній показник – агресія вчителів. Проаналізуємо зміни показників і форм агресії у відсотковому співвідношенні (додаток Г, табл. Г.5). Як бачимо, зміни, що відбулися у КГ, переважно незначні, а деякі показники не тільки не знизилися, а й підвищилися. Так, до експерименту середні показники за фізичною агресією продемонстрували 35,8 % осіб, а після експерименту цей показник виріс до 54,7 %. Середні показники за шкалою «негативізм» також збільшилися від 54,7 % до 67,9 %. Кількість осіб, що набрали низькі бали за вербальною агресією, навпаки, зменшилась з 37,7 % до 22,6 % респондентів. Ці дані свідчать про високу динаміку розвитку такого явища, як агресія, серед педагогів, і ще більше переконує, що бездіяльність у процесі запобігання агресивним проявам призводить до подальшої деформації особистості вчителя.

Дані, отримані в ЕГ, красномовно свідчать про значні позитивні результати нашого впливу (додаток Г, табл. Г.5). За всіма формами агресії показники після проведення експерименту знизились. Лише за шкалою «підозрілість» рухів у позитивний бік майже не відбулося. На наш погляд, така тенденція свідчить про те, що підозрілість є найбільш стійкою формою агресії і потребує для змін триваліших занять. Ці результати підтверджує і t-критерій Стьюдента (табл. 3.9).

Таблиця 3.9

Зміни показників і форм агресії в ЕГ до і після експерименту

Показники	До	Після	t
Фізична агресія	1.69	1.08	2.78**
Непряма агресія	2.18	1.65	2.45**
Дратівливість	2.69	1.63	4.29**
Негативізм	2.12	1.43	3.99**
Образа	2.12	1.55	3.03**
Підозрілість	1.67	1.39	1.4
Вербальна агресія	1.67	1.04	3.12**
Почуття провини	3.24	2.37	5.66**

* $\leq 0,05$; ** $\leq 0,01$

Особливо варто відзначити значне зниження таких показників, як дратівливість, негативізм, вербальна агресія і почуття провини. Для більшої наочності відобразимо ці зміни графічно (рис. 3.5).

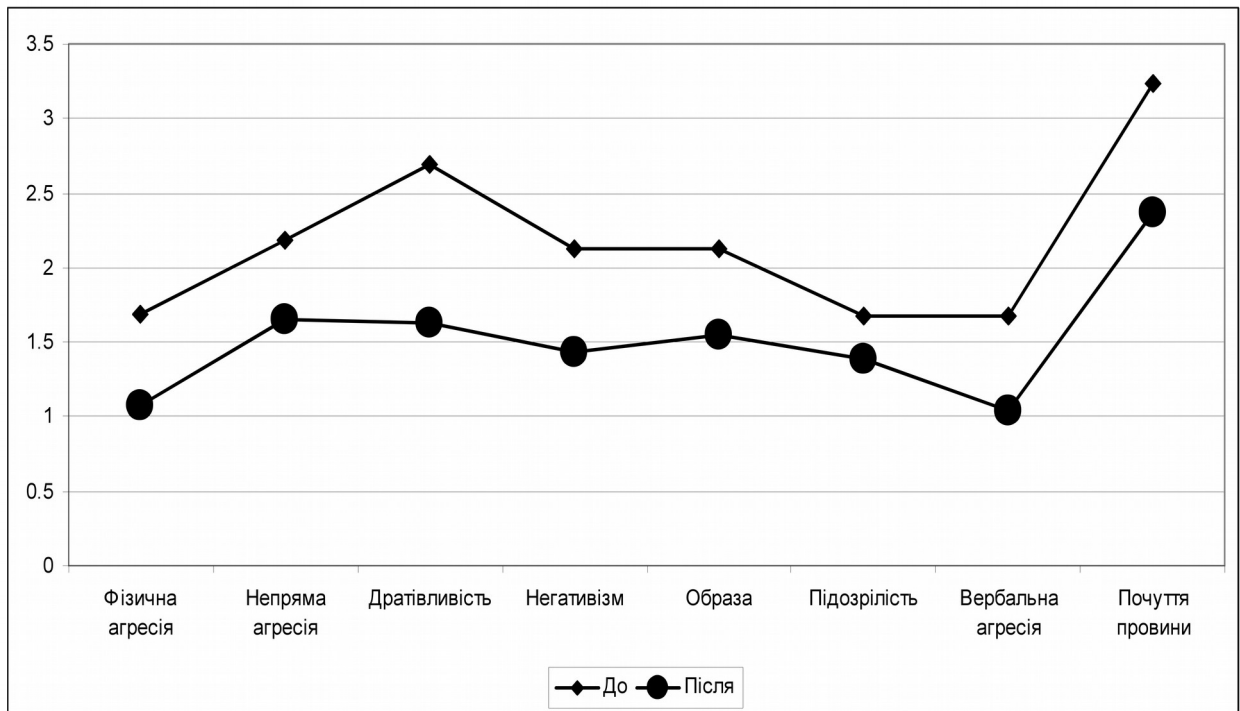


Рис. 3.5 Середні значення показників агресії в ЕГ до і після експерименту

Щоб довести, що зміни в ЕГ відбулися саме завдяки проведеному нами експерименту, необхідно порівняти показники КГ до і після експерименту. На КГ не було здійснено жодного впливу в рамках даного експерименту, відповідно, якщо показники КГ статистично не змінилися, то можна стверджувати, що саме впроваджена тренінгова програма вплинула на експериментальну вибірку. Це припущення підтверджується даними з Додатку Г (додаток Д, табл. Д.1.).

Під час тренінгової роботи шляхом включеного спостереження за поведінкою вчителів, їх висловлюваннями та емоціями фіксувалися прояви агресивності з їхнього боку. Також використовувався і метод самоспостереження вчителів за власними відчуттями, емоційними проявами, агресивними реакціями. Розглянемо декілька вправ, виконуючи які найбільш помітно проявилася педагогічна агресія.

Так, під час аналізу педагогічних ситуацій було виявлено досить багато пропозицій вирішення, які можуть спровокувати відповідну агресивну реакцію з боку учнів і подальший розвиток конфлікту.

Для вирішення ситуації «Двійка» (див. додаток Б) 19 учителів (38,7 %) запросили б батьків, 16 осіб (32,6 %) не звернули б уваги, 11 учителів (22,4 %) запропонували звернутися до директора школи для покарання учня, 3 педагога (6,1 %) поставили б ще одну «двійку». Запропоновані варіанти дій досить стандартні. На нашу думку, варіант з іще однією «двійкою» може стати початком відкритого конфлікту між учителем і учнем.

Ситуація «Порушник тиші» (додаток Б) була вирішена учасниками двома шляхами. Вчитель повинен вийти з класу, продемонструвавши свою образу. Так вважають 26 учителів (53,0 %). Або саркастично прокоментувати поведінку порушника тиші, що є проявом вербальної агресії. Так, відповідали 23 вчителі (46,9 %).

Під час дискусії «Учитель очима учнів» потрібно було зробити ієрархію особистісних якостей учителя, що спонукають школярів до конфронтації з ним. Цей список виглядає так:

1. Нещирість (54,2 % осіб).
2. Агресивність (39,6 % осіб).
3. Упередженість (28,0 % осіб).
4. Нетактовність (24, 8 % осіб).
5. Байдужість (2,3 % осіб).

На додаткове запитання «Чи помічали Ви за собою прояви цих якостей?» 100 % педагогів відповіли негативно, що свідчить про неусвідомленість власних агресивних проявів. 2 вчителі (4,0 %) мали бурхливу емоційну реакцію (крик, мімічні ознаки агресії, стснуті кулаки).

Цікавою виявилася вправа «Конфлікти», яка передбачала роботу в парі (див. Додаток Б). Кожен член пари звинувачує у чомусь іншого, створюючи ситуацію конфлікту, типового для школи. Другий член пари реагує трьома різними способами: а) виправдовується і вибачається (з позиції дитини,

жертви); б) використовує ти – висловлювання для звинувачень у відповідь; в) використовує я – висловлювання. За результатами цієї вправи 4 педагога (8,1 %) виправдовувалися з позиції жертви, 13 вчителів (26,5 %) використовували лише «ти-висловлювання» і 24 особи (48,9 %) використовували і «ти-висловлювання», і «я-висловлювання». Отже, 75,5 % вчителів звинувачували опонента у конфліктній ситуації і проявляли тією чи іншою мірою захисну вербальну агресію.

Вправа «Зрозумій іншого» (див. додаток Б), спрямована на розвиток емпатії, передбачала розуміння та опис настрою інших учасників групи. Вчителі з нею впоралися добре: 37 педагогів (75,5 %) досить точно відчули настрої іншої людини.

Під час виконання вправи «Конкурс ораторів» (див. додаток Б) група грала роль аудиторії, яка не сприймає оратора, а один з учасників виголошував промову. Його завданням було встановлення контакту з аудиторією. 5 педагогів виступили в ролі оратора. Їх рефлексія показала, що всі вчителі відчували роздратування і образу, а 2 педагога відчували гнів. Однак, всі вчителі, які виступили в ролі оратора, змогли стримати негативні емоції.

Виконуючи вправу «Вербалізація з повагою» (див. додаток Б), що спрямована на формування навичок регуляції емоційного напруження в процесі діалогу, учасники також працювали в парах. Учасники об'єднуються в пари по колу. Один з них – нападаючий, його завдання – агресивно нападати на партнера. Завдання тих, хто сидить напроти – знизити напругу його партнера за допомогою техніки вербалізації почуттів, що виконана з повагою. Педагоги активно використовували формули вербалізації почуттів з повагою. Особливо часто лунали такі формули, як «вам неприємно», «ви боїтесь», «я здивований», «мене непокоїть». Після виконання цього завдання вчителі відзначили, що раніше дуже рідко використовували такі формулювання у діалозі, особливо із дітьми. Ті учасники, що діяли агресивно під час вправи, відчували, що їх бентежить такий спосіб звернення і зовсім не хотілося

продовжувати напад. Педагоги, що знижували напругу партнера, відчули, що контроль над конфліктною ситуацією був у їх руках.

Вправа «Зменшення у зрості людини, що викликає гнів» (див. додаток Б) допомагає оволодіти засобом зняття агресії, гніву, позбавлення від образи. Учасники визнали цю вправу досить дієвою. 38 педагогів (77,5 %) змогли помітно знизити рівень агресії до людини, що їх дратує. Інші відмітили, що не відчули ефекту від вправи.

Під час виконання дихальних вправ та вправ психорегулюючого тренування (див. додаток Б) 42 педагога (85,7 %) відчували полегшення, піднесення настрою, зняття напруги, а також визнали, що можуть використовувати їх у професійній діяльності під час перебування у напруженій ситуації.

З метою отримання зворотного зв'язку наприкінці останнього заняття вчителям було запропоновано вправу, що дозволяє їм самим оцінити результати проведеної роботи за власними відчуттями. Педагоги мали продовжити речення «Я зрозумів...», «Я відчув...», «Мені запам'яталося...».

Найбільш розповсюдженими варіантами продовження речення «Я зрозумів...» стали: «Я зрозумів, що іноді проявляю агресію відносно своїх учнів. Наприклад, підвищую голос, ставлюся до деяких учнів упереджено, часто дратуюся на уроці»; «Я зрозумів, що повинен більш уважно слідкувати за своїми емоціями у спілкуванні зі школярами».

Речення «Я відчув...» найчастіше було продовжено таким чином: «Я відчув, що став менш роздратованим», «Я відчув необхідність самостійної роботи над контролем своїх емоцій і поведінки», «Я відчув упевненість у собі».

Продовжуючи речення «Мені запам'яталося...», вчителі відповіли: «Мені запам'яталася позитивна атмосфера під час тренінгу», «Мені запам'яталися дихальні вправи, що дозволяють керувати своїм емоційним станом», «Мені запам'яталося обговорення реальних педагогічних ситуацій, що містять конфлікт».

Підсумкова рефлексія вчителів по закінченню тренінгу показала, що 36,0 % учителів підтверджують значне зниження дратівливості, негативної настанови до учнів і професійних обов'язків, вербальних проявів агресії, зростання самооцінки, підвищення рівня оволодіння прийомами і техніками саморегуляції поведінки; 43,0 % педагогів відзначають готовність і визнають необхідність подальшої роботи з власним емоційним станом з метою запобігання професійної деформації; 21,0 % вчителів не помітили впливу тренінгу на свою емоційну сферу [135].

Отже, спостереження показало, що на першому занятті проявів агресії вчителі демонстрували помітно більше, ніж наприкінці тренінгу. Більшість педагогів відзначили його ефективність.

Висновки до розділу 3

Проведена експериментальна робота та аналіз апробації тренінгової програми щодо запобігання проявам агресивності у професійній діяльності вчителів дозволяють зробити декілька важливих висновків:

1. Процес запобігання проявам агресивності вчителів у професійній діяльності відбувається шляхом соціально-психологічного тренінгу, де використовувалися активні методи: дискусії, ігри і психофізичне тренування.

2. Реалізація програми запобігання проявам агресивності у професійній діяльності вчителів відбувається у 4 етапи:

1) Підготовчий етап. На цьому етапі учасники висловлюють свої очікування у зв'язку з майбутніми заняттями.

2) Мотиваційно-діагностичний етап. На цьому етапі проводиться дослідження проявів агресивності педагогів та індивідуально-психологічних особливостей, що здатні стримувати їх.

3) Формувальний етап. Мета третього етапу – розвиток професійної самосвідомості, емоційної культури вчителів і формування

навичок саморегуляції поведінки, тобто складових, необхідних для ефективного процесу запобігання проявам агресивності у професійній діяльності педагогів.

4) Рефлексивно-контрольний етап. На останньому етапі відбувається визначення результативності програми шляхом рефлексії змін самих педагогів та за допомогою об'єктивних діагностичних процедур.

3. За результатами впровадження тренінгової програми в експериментальній групі вчителів простежуються позитивні зміни: показники всіх форм прояву агресивності знизилися, особливо показники дратівливості, негативізму, вербальної агресії і почуття провини.

4. Індивідуально-психологічні особливості, що стримують прояви агресивності вчителів, зазнали позитивних змін. Підвищилась самооцінка педагогів, зросла кількість учителів з інтернальним суб'єктивним контролем, підвищився рівень особистісної зрілості і рівень задоволеності власною професійною діяльністю. Також більш яскраво проявилися у педагогів такі характерологічні особливості, як емоційна стійкість, здатність до емпатії і самоконтроль поведінки. Більшість вчителів визнали позитивний вплив тренінгу на процес зниження рівня агресії.

5. Всі вищезазначені зміни кількісно і якісно підтверджують ефективність реалізації програми запобігання проявам агресивності у професійній діяльності вчителів.

Зміст розділу відображено у наступній фаховій публікації:

Молдованова А.О. Психологічні умови запобігання проявам агресивності у професійній діяльності вчителів / А.О. Молдованова // Теоретичні і прикладні проблеми психології. Зб. наук. праць. / Вид-во СНУ ім. В. Даля. – № 1 (25). – 2011. – С. 256-264.

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі представлено теоретико-експериментальне узагальнення і нове наукове розв'язання проблеми запобігання проявам агресивності у професійній діяльності вчителів, що передбачало розробку теоретичної моделі цього явища, вивчення взаємозв'язку проявів агресивності та індивідуально-психологічних властивостей особистості, які стримують її прояви, та апробацію тренінгової програми запобігання проявам агресивності у професійній діяльності педагогів.

Дослідження виконане у цьому контексті дозволяє зробити такі висновки:

1. Визначено, що у більшості підходів до пояснення агресії існує двобічний погляд на розуміння агресії: як акту поведінки (власно агресії) й як властивості особистості людини (агресивності). Агресивна поведінка є однією з форм реагування на несприятливі у фізичному й психічному відношенні життєві ситуації. Агресивність виступає відносно стійкою якістю особистості, яка виражається у готовності до реалізації деструктивної форми поведінки, засвоєної в процесі соціалізації.

2. Виявлено, що вибір стратегії професійної поведінки тісно пов'язаний з емоційним станом учителя. Негативні емоції, які переживає вчитель, часто відображають ставлення його до професійної діяльності.

3. Встановлено, що агресивні прояви у професійній діяльності вчителя детермінує сукупність факторів: суб'єктивних, об'єктивних і об'єктивно-суб'єктивних. Суб'єктивні фактори зумовлені індивідуально-психологічними особливостями особистості спеціаліста; об'єктивні фактори пов'язані із особливостями соціально-професійного середовища, організацією праці вчителя; об'єктивно-суб'єктивні фактори поєднують чинники, детерміновані дисбалансом особистісного та професійного розвитку.

4. Констатовано, що основними механізмами та технологіями подолання і запобігання агресії виступають наступні: катарсис, покарання,

метод індукції несумісних реакцій, інформування про наявність пом'якшуючих обставин, тренінг соціальних умінь та ін.

5. Розроблено психологічну модель запобігання проявам агресивності вчителів, яка складається з когнітивної, емоційної і поведінкової складової. Її зміст спрямований на формування професійної самосвідомості, розвиток емоційної культури і почаття саморегуляції поведінки вчителя.

6. Доведено, що за показниками проявів агресивності вчителів фіксуються середній і низький рівень. Порівняно з іншими формами вчительської агресії, більш яскраво проявляється дратівливість та почуття провини. В цілому педагоги характеризуються середнім і високим рівнем емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистих досягнень, низьким рівнем самооцінки, інтернальним суб'єктивним контролем, середнім рівнем задоволеності своєю працею, задовільною і високою особистісною зрілістю. Вчителям властиві такі характерологічні риси, як яскравість і багатство емоційних проявів, імпульсивність, слабкий самоконтроль, фрустрованість.

7. На підставі кластерного аналізу було виділено 4 психологічні типи вчителів. Перший тип характеризує вибірку найбільш агресивних учителів, у яких усі значення показників і форм агресії вищі за середні значення. Для них характерні середні показники фізичної агресії і підозрілості, високі показники непрямой і вербальної агресії, дратівливості, негативізму, образливості. Почуття провини в даному кластері є сильно вираженою ознакою. Представники другого типу характеризується середніми показниками фізичної, непрямой і вербальної агресії, середнім рівнем негативізму, образливості і почуття провини, але завищеною дратівливістю і зниженою підозрілістю. Цю групу складають роздратовані вчителі. Представники третього типу характеризується рівномірним заниженим профілем за всіма показниками і проявами агресії. Ця група представлена найменш агресивними вчителями. Представники четвертого типу

характеризуються низькими показниками фізичної, вербальної і непрямой агресії, на низькому рівні також підозрілість і дратівливість. Негативізм і образливість характеризується середніми показниками. Почуття провини на високому рівні. Дана група представлена неагресивними педагогами, що відчують почуття провини.

8. Встановлено, що особливості проявів агресивності у педагогів різняться за такими соціально-демографічними та професійно-організаційними характеристиками, як тип навчального закладу, де працює педагог (загальноосвітній чи спеціалізований), особливості місцевості, де мешкає вчитель, предмет, який він викладає, та сімейний стан у випадку із підозрілістю як формою прояву агресії. Більш високий рівень агресії проявився у педагогів загальноосвітніх навчальних закладів, сільської місцевості і обласного центру. До прояву агресивності схильні вчителі початкових класів, вчителі іноземних мов і педагоги, які займають керівні посади. Підозрілість притаманна вчителям, які не перебувають у шлюбі. Прояви агресії вчителів у професійній діяльності мають позитивний кореляційний зв'язок із показниками «професійного вигорання», екстернальним типом суб'єктивного контролю, незадоволеністю роботою, низьким рівнем складових особистісної зрілості, низьким самоконтролем емоційною нестійкістю, домінантністю, схильністю до переживання почуття провини, низькою самооцінкою.

9. Згідно суджень учнів прояви агресивності вчителів вбачаються в крику, фізичній агресії та негативізмі. Школярі характеризують педагогів як знервованих, жорстоких, нестриманих особистостей. Переважна більшість учнів стверджує, що прояви агресії педагога нерідко явище, яке здатне негативним чином впливати на їхній емоційний стан. Такі факти вказують на протиріччя між гуманістичними засадами педагогічної праці та реальною поведінкою вчителів, що посилює деструктивний вплив останньої на розвиток і формування особистості школярів.

10. За результатами проведення формувального експерименту в експериментальній групі вчителів простежуються позитивні зміни: показники всіх форм прояву агресивності знизилися, особливо показники дратівливості, негативізму, вербальної агресії і почуття провини; підвищилась самооцінка педагогів, зросла кількість учителів з інтернальним суб'єктивним контролем, підвищився рівень показників особистісної зрілості і рівень задоволеності власною професійною діяльністю. Також більш яскраво проявилися у педагогів такі індивідуально-психологічні особливості, як емоційна стійкість, здатність до емпатії і самоконтроль поведінки. У педагогів з контрольної групи змін майже не відбулося.

Всі вищезазначені зміни кількісно і якісно демонструють ефективність реалізації програми запобігання проявам агресивності у професійній діяльності вчителів.

Подальшого уточнення вимагають дослідження взаємозв'язку різних форм агресії зі стилем роботи педагогічного колективу, ролі соціокультурних факторів у прояву агресивності вчителями; розробка моделей соціального навчання педагогів та апробація нових форм психопрофілактики педагогічної агресії, вивчення психологічних засад формування професійної культури вчителя в умовах вищої та післядипломної педагогічної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования [Текст] / Абдуллина О.А. – М.: Просвещение, 1984. – 208 с.
2. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. [Текст] / Аболин Л.М. - Казань, 1987. - 262 с.
3. Аболин Л.М. Эмоциональная устойчивость в напряженной деятельности, ее психологические механизмы и пути повышения [Текст] : автореф. дисс. ...докт. психол. наук / Аболин Л.М. – М., 1989. – 43 с.
4. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии: Лекции по введению в психотерапию для врачей, психологов и учителей [Текст]. / Адлер А. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 214 с.
5. Александров Ю.В. Професійна деформація співробітників органів внутрішніх справ і шляхи її корекції [Текст]: дис... канд. психол. наук: 19.00.06 / Юрій Васильович Александров: / Національний ун-т внутрішніх справ. – Х., 2004. – 179 с.
6. Алфимова М.В. Психогенетика агрессивности [Текст] / Алфимова М.В., Трубников В.И. // Вопросы психологии. – 2000. - № 6 – С. 112-123.
7. Аммон Г. Динамическая психиатрия [Текст] / Г. Аммон. - СПб.: Изд-во Психоневрологического института им. В. М. Бехтерева, 1995. - 200 с.
8. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Ананьев Б.Г. // Избр. психол. труды: в 2 т. – М., 1980. – Т 2. – С. 150.
9. Антонова Н.В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения [Текст] / Антонова Н.В. // Вопросы психологии. – 1997. - № 6. – С. 23-30.
10. Арбузова Е.Н. Практикум по психологии общения [Текст] /Арбузова Е.Н., Анисимов А.И., Шатровой О.В. – СПб.: Речь, 2008. – 272 с.

11. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа [Текст]: учеб. для вузов по спец. «Психология»./ Асмолов А.Г. – М.: Смысл, 2002. – 414 с.
12. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности [Текст] / Г.А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. - № 1. – С. 92-100.
13. Балл Г.О. Формування готовності до професійної праці у контексті гуманізації освіти [Текст] / Балл Г.О., Перепелиця П.С. // Педагогічні аспекти гуманізації освіти: Книга для вчителя / За ред. Г.О. Балла. – Київ-Рівне, 1996. – С. 78-90.
14. Бандура А. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений [Текст] / Бандура А., Уолтерс Р.; пер. с англ. Ю. Брянцева и Б. Красовского. – М.: Апрель Пресс, Издательство ЭКСМО-Пресс, 1999. – 420 с.
15. Баранова С.В. Професійна відповідальність в управлінській діяльності (соціально-психологічний аспект) [Текст]: монографія / Баранова С.В. – Луганськ: Видавництво «Світлиця», 2006. – 200 с.
16. Баранова С.В. Соціально-психологічні механізми формування професійної відповідальності колективних суб'єктів управління [Текст]: дисс. ...канд. психол. наук/ Баранова С.В. – К., 2004.
17. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика [Текст] / Р.Барт. – М.: Прогресс, 1989. – 615 с.
18. Безносков С.П. Профессиональная деформация и воспитание личности [Текст] / Безносков С.П. // Экспериментальная и прикладная психология. – 1989. - № 13. – С. 69-74.
19. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности [Текст] / Безносков С.П. – СПб: Речь, 2004. – 272 с.
20. Безпальча Р. Шляхи мирного подолання конфліктів у школі. [Текст] / Безпальча Р. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2001. – С. 45-53.

21. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека [Текст] / Ф.Б. Березин. – М., 1988.
22. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль [Текст] / Берковиц Л. – М.: ОЛМА-пресс, 2002. – 510 с.
23. Білоус Т. Запобігання та обмеження проявів агресивної поведінки молодших підлітків. Програма корекційних занять [Текст] / Білоус Т. // Психолог.- № 30-32 (318-320), серпень. – 2008. – С. 30-43.
24. Бовть О.Б. Агрессивные реакции и пути их коррекции у младших школьников [Текст]: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Оксана Борисівна Бовть . Ун-т внутренних дел МВД Украины. – Х., 2000. – 265 с.
25. Богомолова Н.Н. Социальная психология печати, радио и телевидения [Текст] / Богомолова Н.Н. – М.: Изд.-во МГУ, 1991. – 127 с.
26. Богомолова Н.Н. О методах активной социально-психологической подготовки [Текст] / Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. // Вестник Московского университета; Серия 14; Психология. – 1977. - № 1.
27. Бондарчук О.І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності [Текст]: монографія / О.І. Бондарчук. – К.: Наук.світ, 2008. – 318 с.
28. Борисова М.В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов [Текст] / М.В. Борисова // Вопросы психологии. – 2005. - № 2. – С. 96-104.
29. Боришевський М.Й. Психологічні детермінанти особистісної саморегуляції поведінки [Текст] / Боришевський М.Й. // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні. 1992-2002: Зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. – Ч. 1. – Харків: ОВС, 2002. – С. 516-527.
30. Бурнард Ф. Тренинг межличностного взаимодействия [Текст] / Бурнард Ф. – СПб.: Питер, 2001.
31. Бэррон Р. Агрессия [Текст]./ Р. Бэррон, Д. Ричардсон. - СПб., Питер, 2000. – 352 с.

32. Василюшина Т.В. Емпатія як фактор ефективності педагогічного спілкування [Текст]: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07./ Василюшина Т.В. – К., 2000. – 200 с.
33. Везенкова Г.І. Психологічні особливості життєвих домагань майбутніх учителів [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Везенкова Ганна Іванівна; ДЗ "Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського". - О., 2011. - 20 с.
34. Вербова К.В. Психология труда и личности учителя [Текст] / Вербова К.В., Кондратьева С.В. – Гродно: Гродненский государств. ун-т, 1991. – 81 с.
35. Вильямс К. Тренинг по управлению стрессом [Текст] / Вильямс К. – М.: ЭКСМО, 2002. – 272 с.
36. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика [Текст] / Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. – СПб.,: Питер, 2005. – 336 с.
37. Вонсович В.П. Професійна підготовка майбутніх учителів в умовах модернізації педагогічної освіти [Текст] / В.П. Вонсович // Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць; за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський, 2008. – Вип. 2. – С. 75 – 85.
38. Выготский Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991.
39. Вяткин Б.А. Специальные способности в структуре индивидуальности учителя [Текст] / Вяткин Б.А., Хрусталева Т.М. // Вопросы психологии. – 1994. - № 4. – С. 73-81.
40. Гнездилова О.Н. Психологические аспекты инновационной деятельности педагога [Текст] / Гнездилова О.Н. // Психологическая наука и образование. – 2006. - № 4. – С. 61-65.
41. Говорун Т. В. Гендерна психологія: навч. посіб. // Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді. – К. : Академія, 2004. – 308 с.

42. Горелова Г.Г. Кризисы личности и педагогическая профессия. [Текст] / Горелова Г.Г. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2004. – 320 с.
43. Грановская Р.М. Элементы практической психологии [Текст] / ЛГУ им. А.А. Жданова. 2-е изд., испр. и доп. / Грановская Р.М. – Л.: ЛГУ, 1988. – 564 с.
44. Грехнев В.С. Культура педагогического общения: Кн. для учителя [Текст] / Грехнев В.С. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
45. Григор'єва О. Професійне вигорання вчителів [Текст]. / Григор'єва О., Кокощук Г. // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць – Чернівці: Рута. – 2003. – Вип. 182. – С. 70-76.
46. Дашкевич О.В. Эмоциональная регуляция деятельности в экстремальных условиях [Текст]: Автореф. дисс. ...докт. психол. наук. / Дашкевич О.В. - М., 1985. – 36 с.
47. Дикова В.В. Агрессия как профессионально обусловленная деформация личности учителя [Текст]: дисс. ...канд. психол. наук / Дикова В.В. – Екатеринбург, 2004. – 198 с.
48. Добрович А.Б. Учителю о психологии и психогигиене общения [Текст] / Добрович А.Б. – М.: Просвещение, 1987. – 207 с.
49. Допира А.И. Влияние экранного насилия на подрастающее поколение: история социально-психологических исследований [Текст] / Допира А.И. // Практична психологія та соціальна робота, 2000, № 8. – С. 7-8.
50. Дубравська Д.М. Динаміка особистісних утворень майбутнього педагога на етапі первинної професіоналізації [Текст]: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Дося Михайлівна Дубравська / Інст. психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 237 с.
51. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. [Текст]. /Емельянов Ю.Н. – Ленинград: ЛГУ, 1985.
52. Емельянов Ю.Н. Деловые игры как средство социально-психологического обучения мастеров промышленного производства [Текст] /

Емельянов Ю.Н. // Психология производству и воспитанию. – Л.: Изд.-во Ленинградск. ун-та, 1977. – С. 55-61.

53. Емоційне вигорання [Текст] / уряд. В. Дудяк. – К.: Главник, 2007. – 128 с.

54. Еникеев М.И. Энциклопедия. Общая и социальная психология. [Текст] / Еникеев М.И. – М.: «Издательство ПРИОР», 2002. – 560 с.

55. Еникеев М.И. Юридическая психология [Текст]: учебник для вузов / Еникеев М.И. – М.: Норма, Инфра-М, 1996. – 517 с.

56. Есликова Е.В. Психологические особенности конфликтов профессионального самоопределения личности [Текст]: автореф. дисс. канд. психол. наук / Есликова Е.В. – Тобольск, 2000. - 20 с.

57. Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении [Текст] / Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растяжников П.В. – М.: МГУ, 1991.

58. Жуков Ю.М. Тренинг как метод совершенствования коммуникативной компетентности [Текст]: дисс. ... доктора психол. наук: 19.00.05 / Жуков Юрий Михайлович. – М., 2003. – 290 с.

59. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии [Текст]. / Журавлев В.И. – М.: Российское педагогическое агентство, 1995. – 184 с.

60. Завьялова Ж.Б. Энергия бизнес-тренинга. Путеводитель по разминкам [Текст]: Пособие для практикующего бизнес-тренера / Завьялова Ж.Б., Фарба Е.О., Каденильяс-Нечаева Е., Авдюнина М.Н. – СПб.: Речь, 2007. – 159 с.

61. Заремба Г.Б. Фрустрация в профессиональной деятельности учителя начальной школы и условия ее преодоления [Текст]: Автореф. дисс. ...канд. психол. наук / Заремба Г.Б. – М., 1982. – 16 с.

62. Зборовская И.В. Саморегуляция психической деятельности учителя [Текст] / Зборовская И.В. // Прикладная психология. – 2001. - № 6. – С. 55-65.

63. Зеер Э.Ф. Профориентология личности [Текст]: учеб. пособие. / Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. – Екатеринбург: Изд.-во Рос. гос. проф.-пед. ун.-та, 2005. – 186 с.
64. Зеер Э.Ф. Психология личностноориентированного профессионального образования [Текст] / Зеер Э.Ф. – Екатеринбург: УГППУ, 2000. – 258 с.
65. Зеер Э.Ф. Психология профессий [Текст] / Зеер Э.Ф. – Екатеринбург: УГППУ, 1999. – 280 с.
66. Зеер Э.Ф. Психология профессий [Текст]: Учеб. пособие для студентов вузов / Зеер Э.Ф. – М.: Академический проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
67. Зеер Э.Ф. Психология профессиональных деструкций [Текст]: Учеб. пособие для вузов / Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. – 240 с.
68. Зимняя И.А. Педагогическая психология [Текст]: Учеб. пособие для студентов вузов / Зимняя И.А. – Ростов – н/д.: Феникс, 1997. – 476 с.
69. Зиятдинова Ф.Г. Социальное положение и престиж учительства: проблемы, пути решения [Текст] / Зиятдинова Ф.Г. – М.: Луч, 1992. – 287 с.
70. Зубкова І.Ю. Психологічні особливості Я-образу вчителя-професіонала за структурними компонентами цілісної моделі [Текст] / Зубкова І.Ю. // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. - № 5. – с. 4-11.
71. Иванников В.А. Психология сегодня. [Текст] / Иванников В.А. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 440 с.
72. Иванова С.П. Учитель XXI века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной деятельности [Текст]: Уч. пособие для студентов вузов / Иванова С.П. – Псков, 2002. – 328 с.
73. Изард К.Е. Эмоции человека [Текст] / Изард К.Е. – М.: Изд.- во МГУ, 1980. – 440 с.

74. Исаенко О.С. Агрессия в системе коммуникации «мать-ребенок» как фактор социальной дезадаптированности младших школьников [Текст]: дисс. ...канд. психол. наук / Исаенко О.С. – Киев, 2007. – 241 с.
75. Ительсон Л.Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения [Текст] / Ительсон Л.Б. – Владимир, 1972. – 264 с.
76. Іванашко О.Є. Емоційна напруженість в професійній діяльності вчителів [Текст] / Іванашко О.Є // Вісник Харківського університету. – 2003. - № 599. – С. 128-133.
77. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении [Текст] / Кан-Калик В.А. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
78. Капитоненко Н.В. Эмоциональная регуляция поведения: области изучения, компоненты и функции / Н.В. Капитоненко // Психологическая наука и образование. – 2007. - № 5. – С. 267 – 274.
79. Карамушка Л. Особливості вияву синдрому «професійного вигорання» у вчителів [Текст] / Карамушка Л., Зайчикова Т., Бондарчук О. // Освіта і управління, Т.6, число 3, 2003. – С. 57-66.
80. Карамушка Л., Технологія запобігання та розв'язання організаційних конфліктів [Текст] / Карамушка Л.М., Войтович М.В. ;за наук. ред. Л.М. Карамушки. // Технологія роботи організаційних психологів: Навч. посіб. – К.: Фірма «ІНКОС», 2005. – С. 223 – 252.
81. Карамушка Л.М. Психологія управління [Текст]: Навч. посіб. / Л.М. Карамушка. – К.: Міленіум, 2003. – 344 с.
82. Кірейчев А.В. Формування психологічної готовності майбутніх вчителів початкових класів до профілактики і корекції проявів дитячої агресивності [Текст]: автореф. дис... канд. психол. наук / Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д. Ушинського./ Кірейчев А.В. — О., 2008. — 20с.
83. Климов Е.А. Психология профессионала. Избранные психологические труды для студентов вузов, психологов, педагогов [Текст] /

Климов Е.А., Фельдштейн Д.И. – М., Воронеж: Институт практической психологии, Издательство НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.

84. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения [Текст] / Климов Е.А. – Ростов на/Д.: Феникс. – 1996. – 512 с.

85. Ключева Н.В. Технологии работы психолога с учителями [Текст]. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 192 с.

86. Ковалев П.А. Возрастно-половые особенности отражения в сознании структуры собственной агрессивности и агрессивного поведения [Текст]: дисс....канд. психол. наук. / Ковалев П.А. – СПб., 1996.

87. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) [Текст] / Коломінський Н.Л. – К.: МАУП, 2000. – 286 с.

88. Кондратьева С.В. Понимание учителем личности учащегося [Текст] / Кондратьева С.В. // Вопросы психологии. – 1980. - № 5. – С. 46-59.

89. Корнеева Л.Н. Профессиональная психология личности [Текст] / Корнеева Л.Н. // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. – СПб., 1991. – С. 61-84.

90. Корольчук М.С. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я [Текст] / Корольчук М.С.. – К.: ІНКОС, 2002. – 272 с.

91. Красноперова Е.В. Технология преодоления проявлений агрессии учителей в педагогическом дискурсе [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук / 13.00.01./ Красноперова Е.В. - Ижевск, 2006. - 184 с.

92. Краткий психологический словарь [Текст] / под ред. А.В. Петровского. – М.: Политиздат, 1985.

93. Кристофер Э. Тренинг в рекруитменте [Текст] / Кристофер Э., Смит Л. – СПб.: Питер, 2002.

94. Кудін В.О. Розум і безпутство відеобуму [Текст] / Кудін В.О., Кудін О.В. – К.: Т.-во «Знання» УРСР, 1990. – 48 с.

95. Кузьменкова О.В. Психологические особенности внутриличностных противоречий профессионального развития учителя

[Текст]: автореф. дисс. ...канд. психол. наук. / Кузьменкова О.В. – М., 1997. – 20 с.

96. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Кузьмина Н.В. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.

97. Кулик С.М. Психологічні особливості управління професійною адаптацією вчителів [Текст].: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.05 / Кулик С.М.; Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 20 с.

98. Куницина В.Н. Межличностное общение [Текст] / Куницина В.Н, Казаринова Н.В., Погольша М.В. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

99. Курбатова Т.Н. Структурный анализ агрессии [Текст] / Курбатова Т.Н. // Б.Г. Ананьев и ленинградская школа в развитии современной психологии. – СПб., 1995. – С. 27-28.

100. Левкова Т.В. Конструктивная агрессия в педагогических взаимоотношениях [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук / Левкова Т.В. - Биробиджан, 2003. - 164 с.

101. Леонтьев А.А, Педагогическое общение [Текст] /Леонтьев А.А, – М.: Знание, 1979. – 48 с.

102. Литвинчук А.Н. Манипуляция как средство психологического влияния в педагогическом общении [Текст] / Литвинчук А.Н., Чернобровкина В.А. // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Збірник наукових праць; Гол. редактор: Г.П. Шевченко – Вип. 5 (11). – Луганськ: Вид-во Східноукр. нац. ун-ту, 2005. – С. 103-114.

103. Ліненко А.Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї [Текст] / Ліненко А.Ф.– Одеса: ОКФА, 1995. – 80 с.

104. Лобанов А.А. Основы профессионально-педагогического общения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] /Лобанов А.А. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 192 с.

105. Ложкин Г.В. Практическая психология конфликта [Текст].: Учеб. пособие / Ложкин Г.В., Повякель Н.И. – К.: МАУП, 2000. – 256 с.
106. Лоренц К. Агрессия (так называемое «зло») [Текст]: пер. с нем. / Лоренц К. – М.: издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 272 с.
107. Лукашенко А.О. Педагогічні умови формування конфліктологічної компетентності вчителя загальноосвітнього навчального закладу [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Антон Олександрович Лукашенко / Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2005. – 238 с.
108. Лушин П.В. О психологии человека в переходной период: Как выживать, когда все рушится? [Текст] / П.В. Лушин. – К.: Наук. світ, 2007. – 2-е изд. – 207 с.
109. Львова Ю.Л. Деякі питання психології праці вчителя [Текст] / Львова Ю.Л. – К: Знання, 1972. – 148 с.
110. Ляш О.П. Психологічна профілактика агресивних проявів учнів професійно-технічних навчальних закладів [Текст]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Оксана Павлівна Ляш: / АПН України Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 2006. – 249 с.
111. Мазоха І.С. Індивідуально-психологічні особливості агресивності особистості [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Мазоха І.С.; Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 2008. – 20 с.
112. Майерс Д. Социальная психология [Текст] / Майерс Д. – СПб.: Питер, 2002. – 752 с.
113. Максименко С.Д. Професійне становлення молодого вчителя [Текст]: Навч. посіб. для студ. пед. вузів / Максименко С.Д., Щербан Т.Д. – Ужгород: Закарпаття, 1998. – 105 с.
114. Малкова Т.М., Психологічні механізми професійної деформації працівників міліції [Текст] / Малкова Т.М., Вартилицька І.А. // Практична

психологія та соціальна робота. – 2007. - № 9. – С. 48-57, 2007. - № 10. – С. 54-60.

115. Марасанов Г.И. Социально-психологический тренинг [Текст] / Марасанов Г.И. – М.: «Совершенство», 1998. – 208 с.

116. Марищук В.Л. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса [Текст] / Марищук В.Л., Евдокимов В.И. // СПб.: Сентябрь, 2001. – С. 137 – 140.

117. Маркова А.К. Психология труда учителя [Текст] / Маркова А.К. – М., 1993. – 192 с.

118. Маркова А.К. Психология профессионализма [Текст] / Маркова А.К. – М.: Знание, 1996. – 308 с.

119. Марковець О.Л. Проблема стресу в професійній діяльності вчителя [Текст] / Марковець О.Л. // Психологія: Зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. – Вип. 14. – С. 311 – 316.

120. Марковець О.Л. Психологічні особливості професійного стресу та попередження його виникнення у майбутніх вчителів [Текст] / Олена Леонідівна Марковець: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2005. – 246 с.

121. Марцинковская Т.Д. 50 выдающихся психологов мира [Текст]: Учеб. пособие./ Марцинковская Т.Д., Ярошевский М.Г. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 193 с.

122. Мелоян А.Е. Глибиннопсихологічні витоки агресивності особистості (на матеріалах активного соціально-психологічного навчання) [Текст] / Анаїт Едуардівна Мелоян: дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 / Черкаський національний ун-т ім. Богдана Хмельницького. – К., 2004. – 312 с.

123. Мерцалова Т. Насилие в школе: что противопоставит жестокости и агрессии? [Текст] / Мерцалова Т. // Директор школы. - 2000. - № 3 – С. 25-32.

124. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя [Текст]: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. / Митина Л.М. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
125. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. /Митина Л.М. – М.: Флинта, 1998. – 201 с.
126. Митина Л.М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога [Текст] / Митина Л.М. – М.: Сентябрь, 1999. – 190 с.
127. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал [Текст] / Л.М. Митина. – М.: Дело, 1994. – 192 с.
128. Митина Л.М. Формирование профессионального самосознания [Текст] / Митина Л.М. // Вопросы психологии. – 1990. - № 3. – С. 64-69.
129. Митина Л.М. Экспериментальное изучение фрустрационной толерантности учителя [Текст] / Митина Л.М. // Новые исследования в психологии. – 1990. - № 2. – С. 135-139.
130. Митина Л.М. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция [Текст] /Митина Л.М., Асмаковец Е.С. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2001. – 192 с.
131. Митина Л.М.. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя [Текст] / Митина Л.М., Кузьменкова О.В // Вопросы психологии. – 1998. - № 3 – С. 3-16.
132. Мізерна О.О. Психологічні особливості прояву агресії у дітей підліткового віку [Текст] / Оксана Олександрівна Мізерна: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2005. – 291 с.
133. Молдованова А. О. Дослідження проявів агресивності вчителів у професійній діяльності та чинників, що їх викликають / А. О. Молдованова // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць [голов. ред. В.В. Олійник, редкол. О.Л.Ануфрієва та ін.] – 2010. – Вип. 1(14), Психологія. – Ч. 2. – С. 241-251.

134. Молдованова А.О. Психологічні детермінанти агресії в умовах професійної діяльності вчителя [Текст] / А.О. Молдованова // Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / За ред. С.Д. Максименка, М.В. Папучі. – Київ-Ніжин, 2008. – Том 10. – Вип. 6. – Частина 2. – С. 69-72.

135. Молдованова А. О. Психологічні умови запобігання проявам агресивності у професійній діяльності вчителів / А. О. Молдованова // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – 2011. – № 1 (25). – С. 256-264.

136. Молдованова А. О. Специфіка педагогічної діяльності як умова формування агресивності вчителя / А. О. Молдованова // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць / [голов. ред. В.В. Олійник, редкол. О.Л. Ануфрієва та ін.] – 2009. – Вип. 11. – Ч. 2. – С. 198-206.

137. Молдованова А. О. Теоретичні та експериментальні основи дослідження агресивності як професійної деструкції особистості вчителя / А. О. Молдованова // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць / [голов. ред. В.В. Олійник, редкол. О.Л.Ануфрієва та ін.] – 2009. – Вип. 13. – Ч. 2. – С. 200-204.

138. Налчаджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности [Текст] / А.А. Налчаджян. – Ереван, 2008.

139. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління [Текст]: посіб. / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К.: Академвидав, 2003. – 568 с.

140. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности [Текст] / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. - № 1. – С. 5 - 19.

141. Остополец І.Ю. Діагностика і психокорекція професійних фрустрацій вчителя [Текст]: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. / Остополец І.Ю. - К., 2003. – 20 с.

142. Павелків В.Р. Психологічні засоби корекції міжособистісних стосунків у підлітків з агресивною поведінкою [Текст] / Віталій Романович Павелків: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інст. психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2006. – 277 с.

143. Павленко В.В. Психологічний аналіз негативних стрес-реакцій у вчителів [Текст] / Павленко В.В. // Психологія: Зб. наук. праць. – К: НПУ ім. М.П. Драгоманова, - 2002. – Вип. 17. – С. 239 – 244.
144. Панаскевич Г. Синдром «професійного вигорання» [Текст] / Панаскевич Г. // Управління освітою, число 5 (173), 2008. – С. 12-16.
145. Педагогічна майстерність [Текст]: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – 3-тє вид., допов. і переробл. – К.: СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с.
146. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг [Текст] / Петровская Л.А. – М.: Издательство Моск. ун-та, 1984. – 216 с.
147. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга [Текст] / Петровская Л.А. – М.: МГУ, 1982.
148. Петрунько О.В. Фільми жахів у житті сучасної дитини [Текст] / Петрунько О.В. // Педагогіка і психологія, 2002, № 4. – С. 116-125.
149. Петрушин С.В. Психологический тренинг в многочисленной группе [Текст] / Петрушин С.В. – М.: Академический Проект, 2002.
150. Післядипломна педагогічна освіта України: сучасність і перспективи розвитку [Текст]: Наук.-метод. посібник / За заг. ред. В.В. Олійника, Л.І. Даниленко. – К.: Міленіум, 2005. – 230 с.
151. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий [Текст] / Платонов К.К. – М.: Высшая школа, 1984. – 175 с.
152. Платонов К.К. Основные вопросы наземной тренировки при летном обучении: История советской психологии труда [Текст] / Платонов К.К. – М.: МГУ, 1983. – с. 192.
153. Полякова О.Б. Психогигиена и профилактика профессиональных деформаций личности [Текст] / О.Б. Полякова: учебное пособие. – М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. – 304 с.

154. Помощь детям, пострадавшим от насилия в семье: правовые аспекты, тренинговые занятия, рекомендации [Текст] / авт.-сост. Я.К. Нелюбова. – Волгоград: Учитель, 2009. – 171 с.

155. Поршнева В. Вот такие наши дети: Размышления вслух: [о насилии над детьми и проблема социально-педагогического климата в современных средних школах России] [Текст] / Поршнева В. // Социальная работа. – 1996. - № 1-8. – С. 20-21.

156. Профілактика деформації особистості вчителів у професійній діяльності [Текст]: метод. посібник / Упоряд. А.О. Молдованова. – Луганськ: СПД Резніков В.С., 2010. – 136 с.

157. Прохоров А.О. Психология неравновесных состояний [Текст] / Прохоров А.О. – М., 1998.

158. Пряжников Н.С. Психология труда и человеческого достоинства [Текст] / Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. – М.: Академия, 2001. – 480 с.

159. Пряжникова Е.Ю. Факторы профессионального самоопределения преподавателей педагогических вузов [Текст] / Пряжникова Е.Ю. // Вопросы психологии. – 1994. - № 6. – С. 64-73.

160. Психоанализ в развитии [Текст]: Сборник переводов / сост. А.П. Прошенко, И.Ю. Романов. – Екатеринбург: Деловая книга, 1998. - С. 108-127.

161. Психологический практикум и тренинг: профилактика насилия в семье и школе [Текст] / авт.-сост. Л.В. Прикуль. – Волгоград: Учитель, 2009. – 217 с.

162. Психологический словарь [Текст] / Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.

163. Психологический словарь [Текст] / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ООО «Издательство Астрель», 2004. – 479 с.

164. Психологический тренинг в группе: Игры и упражнения: Учебное пособие / авт.-сост. Т.Л. Бука, М.Л. Митрофанова. – 2-е изд. – М.: Психотерапия, 2008. – 144 с.
165. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности [Текст] / Никифоров Г.С., Дмитриева М.А., Корнеева Л.Н. и др.; под ред. Никифорова Г.С. – СПб.: Издательство С.-Петербургского университета, 1991. – 152 с.
166. Психология образования: проблемы и перспективы [Текст]: Материалы Первой международной научно-практической конференции. – М.: Смысл, 2004. – 448 с.
167. Психология человека от рождения до смерти [Текст] / под ред. А.А. Реана. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
168. Психология. Словарь [Текст] / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
169. Психологія праці та професійної підготовки особистості [Текст] : Навч. посіб. / Балл Г.О., Бастун М.В., Гордієнко В.І., Красильникова Г.В., Красильников С.Р. / За ред. П.С. Перепелиці, В.В. Рибалко. – Хмельницький: ТУП, 2001. – 330 с.
170. Психофізіологічне забезпечення готовності студентів до педагогічної діяльності [Текст]: монографія / за ред. О.М. Кокуна. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 296 с.
171. Райгородский Д.Я. (редактор-составитель). Практическая психодиагностика. Методики и тесты [Текст]: учебное пособие. / Д.Я. Райгородский. - Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 1998. - 672 с.
172. Ратинов А.Р. К ядру личности преступника // Актуальные проблемы уголовного права и криминологии. – М., 1981. – С. 67-86.
173. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности [Текст] / Реан А.А. // Психологический журнал. – 1996. - Том 17.- № 5. - С. 3-17.

174. Реан А.А. Социальная педагогическая психология. [Текст] / Реан А.А., Коломинский Я.Л. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 416 с.- (Сер. «Мастера психологии»)
175. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций [Текст] / Рейковский Я. ; пер. с польского. – М.:Прогресс, 1979. – 238 с.
176. Репнова Т.П. Тренінг емоційної зрілості [Текст] / Репнова Т.П. // Практична психологія та соціальна робота – 2006. - № 3. – С. 19-31; № 4. – С. 46-55.
177. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика [Текст]: учеб. пособие для вузов / Рогов Е.И. – Ростов на/Д.: Феникс, 1996. – 512 с.
178. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования: Пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом [Текст] / Рогов Е.И. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 496 с.
179. Розанова В.А. Психология управления [Текст]: учеб. пособие. / Розанова В.А. – М.: ЗАО «Бизнес-школа «Интел-синтез». – 2002. – 400 с.
180. Садовникова И.О., Профессиональные деструкции педагогов и пути их коррекции [Текст]: учеб. пособие / Садовникова И.О., Сыманюк Э.Э.; под ред. Э.Ф. Зеера. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2004. – 193 с.
181. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности [Текст] / Самоукина Н.В. - Изд. 2-е, дополнен. – М.: Ассоциация авторов и издателей «ТАНДЕМ». Изд-во ЭКМОС, 2000. – 384 с.
182. Самоукина Н.В. Психология профессиональной деятельности [Текст] : учеб. пособие /Самоукина Н.В. -2-е издание. – СПб.: Питер, 2003. – 224 с.
183. Санникова О.П. Эмоциональность в структуре личности [Текст] / О.П.Санникова. – Одесса: Хорс, 1995. – 334 с.
184. Саннікова О.П. Емоційність у структурі професійних властивостей особистості (на прикладі представників соціономічних

професій) [Текст] : автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Саннікова Ольга Павлівна ; Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. - К., 1996. - 50 с.

185. Сарсенбаева Б.И. Психологические условия подготовки будущих учителей [Текст] / Сарсенбаева Б.И. // Психологическая наука и образование. – 2005. - № 1. – С. 16-27.

186. Свеницкий А.Л. Социальная психология управления [Текст] / Свеницкий А.Л.; под. ред. Е.С. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1987. – 175 с.

187. Семенова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога [Текст] : учебное пособие / Семенова Е.М. [автор-составитель].– 3-е изд. – М.: Психотерапия, 2006. – 256 с. – (Советы психолога учителю).

188. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции [Текст]: учеб. пособ. / Семенюк Л.М. – М.:Флинта, 1998.-96 с.

189. Семиченко В.А. Психология личности. [Текст] /Семиченко В.А. – К.: Издатель Эшке О.М., 2001. – 427 с.

190. Семиченко В. Педагогічна професія і людина: проблеми вибору та надбання [Текст] / Семиченко В. // Післядипломна освіта в Україні. – 2004. - № 1 (4). – С. 56-59.

191. Семиченко В.А. Психические состояния [Текст] / Семиченко В.А.– К., 1998. – 268 с.

192. Сергеева И.В. Особенности эмоциональной регуляции учителя в напряженных ситуациях педагогической деятельности [Текст]: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Сергеева И.В. – К., 2003. – 17 с.

193. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии [Текст] /Сидоренко Е.В. – СПб.: Речь, 2008. – 208 с.

194. Синдром «професійного вигорання» та професіона кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти [Текст] : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / [за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової.] – 2-е вид., перероб. Та доповн. – К.: Міленіум, 2006. – 368 с.

195. Скрипко Л. Профілактика емоційного вигорання в педагогів [Текст] / Скрипко Л. // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць. Ін-ту психології ім. Г.С, Костюка АПН України. - К.: ГНОЗІС, 2002. – Т. IV. – Ч. 2. – с. 240-244.
196. Слостенин В.А. Професіоналізм педагога: акмеологічний контекст [Текст] / В.А. Слостенин // Педагогічне образование и наука. – 2002. - № 4. – С. 4-9.
197. Словарь практического психолога [Текст] / сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1997. – 800 с.
198. Солодухова О.Г. Становлення особистості вчителя у процесі професійної адаптації. [Текст] / Солодухова О.Г – Донецьк: ТОВ «Лебідь», 1996. – 176 с.
199. Соціально-психологічна профілактика стресів та стресових розладів в учнів і студентів [Текст] / [за ред. В.Г. Панка, І.І. Цушка]. – К.: Ніка-Центр, 2007. – 164 с.
200. Степанова М.И. Школьный стресс: причины, последствия, профилактика [Текст] / Степанова М.И. // Вестник образования России. -2005. - № 10. – С. 62-66.
201. Страхова Л.М. Эмоциональное состояние учителя на уроке как предмет исследования школьного психолога [Текст] / Страхова Л.М. // Практический психолог в современной школе: Межвуз. сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 1999. – С. 154-163.
202. Сухов А.Н. Социальная психология безопасности [Текст] : учеб. пособ. для студентов вузов / Сухов А.Н. – М.: Академия, 2002. – 256 с.
203. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування) [Текст] / С.Д. Максименко, М.М. Заброцький. – К.: Главник, 2005. – 112 с. – (серія «Психол. інструментарій»).
204. Тищенко С.П. Психологічна компетентність педагога як складова професійного успіху [Текст] / Тищенко С.П. // Педагогіка і психологія. – 2001. – 3-4 (32-33). – С. 81-89.

205. Торн К. Тренинг. Настольная книга тренера [Текст] / Торн К., Маккей Д. - СПб.: Питер, 2001.-208 с.
206. Третьяченко В.В. Соціально-психологічні технології професійної підготовки студентів в умовах сучасного освітнього простору: теоретико-методичний аспект [Текст] / Третьяченко В.В., Левченко О.О. – К.: Український видавничий консорціум, 2008. – 240 с.
207. Третьяченко В.В. Подолання фрустрації вчителя в процесі його професійної діяльності: методолого-психологічний аспект [Текст]: монографія / Третьяченко В.В., Остополець І.Ю. – Луганськ, Видавництво Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. 2003. – 88 с.
208. Услуги по организации бизнес-тренингов в России [Текст] Аналитический справочник. – М.: КОНСЭКО, 1998.-Вып.1.-256 с. - (сер. Бизнес Тезаурс)
209. Учителство как социально-профессиональная группа [Текст] / В.С. Собкин, П.С. Писарский, Ю.О. Коюмиец; [под ред. В.С. Собкина]. – М., 1996. – 102 с. - (Российская Академия образования)
210. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп [Текст] / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. - С. 387-388.
211. Форманюк Т.В. Синдром емоціонального сгорання як показател професіональної дезадаптації учителя [Текст] / Форманюк Т.В. // Вопросы психологии. – 1994. - № 6.- С. 54-67.
212. Фрейд З. Введение в психоанализ [Текст] : Лекции. / Фрейд З. – М.: Наука, 1991. – 456 с.
213. Фрейд З. Психология Я и защитные механизмы [Текст] : пер. с англ. / Фрейд З. – М.: Педагогика, 1993. – 144 с.
214. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. [Текст] / Фромм Э. – М., 1994. – 354 с.

215. Харрис Р. Психология массовых коммуникаций [Текст] / Харрис Р. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2003. – 448 с.
216. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность [Текст] : в 3-х т. / Х. Хекхаузен; пер. с нем.; [под ред. Б.М. Величковского; пред. Л.И. Анцыферовой, Б.М. Величковского]. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1. – 408 с.
217. Хомік В.С. Агресія у різних юнацьких і дитячих когортах: дослідження в українській психології [Текст] / Хомік В.С. // Практична психологія і соціальна робота. – 2007. - № 7. – С. 1-6.
218. Хорни К. Уход от женственности [Текст] / К. Хорни // Собрание сочинений: в 3-х т. – М.: Смысл, 1997. – Т. 1. – С. 35-53.
219. Хохлова Е.В. Конструктивная агрессивность в формировании навыков асертивного поведения студентов вуза [Текст]: дисс. ... канд. психол. наук / Хохлова Е.В.. – Нижний Новгород, 2008. – 220 с.
220. Цейтина Г.П. Фрустрирующие факторы в современной социокультурной ситуации [Текст] / Цейтина Г.П. // Социально-психологические проблемы человека в современной социокультурной ситуации. Материалы научной конференции. – СПб., 1994. – С. 50-51.
221. Цимбалюк І.М. Підвищення професійної кваліфікації: психологія педагогічної праці [Текст]: навчально-методичний посіб. / Цимбалюк І.М. – 2-ге видання. – К.: ВД «Професіонал», 2004. – 150 с.
222. Чебыкин А.Я. Проблема эмоциональной устойчивости [Текст]: монография / Чебыкин А.Я. – Одесса, 1995. – 195.
223. Чернобровкін В.М. Остополець І.Ю. Фрустрованість в контексті індивідуально-типологічних властивостей особистості вчителя [Текст] // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / Чернобровкін В.М., Хаєт Л.Г.; за ред. С.Д. Максименка. – К., 2000. – Т. 2, ч.6. – С. 238-242.

224. Чернобровкін В.М. Психологія прийняття педагогічних рішень [Текст] : монографія / Чернобровкін В.М. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 417 с.
225. Чернобровкін В.М. Вплив напружених педагогічних ситуацій на писічну активність вчителя [Текст] / Чернобровкін В.М. // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2006. - № 2. – С. 30-37.
226. Чистякова М.И. Психогимнастика. [Текст] / Чистякова М.И. – М.: Просвещение, 1990. – 128 с.
227. Чорна Л. Психологічний вплив телебачення на дітей і дорослих [Текст] / Чорна Л. // Директор школи, ліцею, гімназії, 2002.- № 4. – С. 48-52.
228. Шадриков В.Д. Введение в психологию: мотивация поведения [Текст]: науч. изд. для студентов, обуч. психол. и пед. напр. и спец. / Шадриков В.Д. – М.: Логос, 2003. – 210 с.
229. Шариков А.В. Телесмотрение школьников: желаемое и действительное [Текст] / А.В. Шариков // Независимый психолого-педагогический журнал Магистр.- 1992.- № 9. – С. 39-42.
230. Шафранская К.Д. Роль эмоционального фактора в учебном процессе [Текст] / Шафранская К.Д. //Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1976. – С. 40-45.
231. Шебанова С.Г. Концептуальная модель коррекции агрессивного поведения [Текст] / Шебанова С.Г. // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. - № 8. – С. 52-54.
232. Шербинин Ю. Речевая агрессия учителя: пути преодоления [Текст] / Шербинин Ю. // Народное образование. – 1999. - № 7-8.- С. 270-272.
233. Шикер Л.В. Кризи професійного становлення (професійної соціалізації), методи та моделі їх подолання як чинники активізації особистісного саморозвитку вчителя [Текст] / Л.В. Шикер // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук.праць Ін-ту психології ім.

Г.С. Костюка НАПН України. – К.: Міленіум, 2010. – Т. XII. – Ч. 1. – С. 664 – 674.

234. Ширманова О.В. Эмоциональная напряженность учителя и студента: взаимосвязь физиологических и психологических показателей [Текст] / Ширманова О.В. // Психол. журн. – 2002. – Т. 23. - № 2. – С. 88 – 99.

235. Щербан Т.Д. Професійне становлення молодого вчителя як психологічна проблема [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07/ Щербан Т.Д. ; інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 1995. – 24 с.

236. Экологический аспект группового функционирования [Текст] // Социальная психология малой группы. – М., 2001. – С. 159-171.

237. Юрківський Є.В. Психологічні детермінанти конфліктності вчителя у педагогічній взаємодії [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 /Юрківський Є.В. ; інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2002. – 19 с.

238. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції. [Текст] / Яценко Т.С. - К.: Либідь, 1996. – 264 с.

239. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися [Текст] / Яценко Т.С. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.

240. Яценко Т.С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика [Текст]: навч. посіб. / Яценко Т.С. – К.: Вища шк., 2006. – 382 с.

241. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання [Текст] : навч. посіб. / Яценко Т.С. – К.: Вища шк., 2004. – 679 с.

242. Adjicovic, D. Sources of helpers' professional stress and burnout [Текст] / Adjicovic D. // Mental health care of helpers. Zagreb, 2002, pp. 33-40.

243. Adjicovic, V. The burnout syndrome in helpers [Текст] / Adjicovic V. // Mental health care of helpers.- Zagreb, 2002, pp. 27- 31.

244. Berkowitz, L. The experience of anger as a parallel process in the display of impulsive, «angry» aggression [Текст] / Berkowitz L. // Aggression: Theoretical and empirical reviews / R. G. Geen & E. I. Donnerstein (Eds.). – Orlando: Academic Press. – 1983. – Vol. 1. – P. 103–133.
245. Burke, R.J. A longitudinal study of psychological burnout in teachers [Текст] / Burke R.J., Greenglass E. // Human Relations, 1995.-V. 48(2).- pp. 187-202.
246. Buss, A.H. An inventory for assessing different kinds of hostility [Текст] / Buss A.H., Durkee A. // Journal of Consulting Psychology. – 1957. – P. 343–348.
247. Cohen, S. Aftereffects of stress on human performance and the buffering hypothesis [Текст] / Cohen S. // Psychological Bulletin, 1980, Vol. 88, pp. 82-108.
248. Daniel, J. Psychological burnout in professional with permanent communication [Текст] / Daniel J., Shabo I. // Studia-Physchologica, 1993.- V. 35 (4-5).- pp. 412-414.
249. Dollard, J. Frustration and aggression [Текст] /J. Dollard, L. Doob, N. Miller, O.H. Mowre, R.R. Sears. . – New Haven: Yale University Press. – 1939. – P. 47–59.
250. Feshbach, S. Aggression. In P.H. Mussen, Carmichael's manual of child psychology [Текст] / Feshbach S. - New York: Wiley. – 1970. – P. 159–259.
251. Freudenberger, H.J. Staff burnout [Текст] /Freudenberger H.J.// Journal of Social Issues. 1974.- 30.- pp. 159-166.
252. Greenberg, L. Emotions in the Change process [Текст] / Greenberg, L., Rhodes, R. / How People change / (Eds.) Curtis, R., Stricker, G. – New York: Plenum Press. – 1991, pp. 39-58.
253. Lorenz, K. On aggression [Текст] /Lorenz, K. . – N.Y.: Bantam. – 1966. – P. 59–67.

254. Maslach, C. Prevention of burnout: New perspectives [Текст] / Maslach C., Goldberg J. // Applied and Preventive Psychology, 1998, V. 7, -pp. 63-74.
255. Miller, N.E. Theory and experiment relating psychoanalytic displacement to stimulus–response generalization [Текст] / Miller N.E. // Journal of Abnormal and Social Psychology. – 1948. – Vol. 43. – P. 155–178.
256. Ogus, E.D. Gender-role differences, work stress and depersonalization [Текст] / Ogus E.D., Grenglass E.R., Burke R.J. // J. of Social Behavior and Personality, 1990, V 5 (5), pp. 387-398.
257. Perlman, B. Burnout: summary and future research [Текст] / Perlman, B., Hartman, E. // Human Relations, 1982. – Vol. 35. – P. 4.
258. Schaufely, W.B. The measurement of engagement and burnout and a confirmative analytic approach [Текст] / Schaufely, W.B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V. & Bakker, A.B. // Journal of Happiness Studies, 2002, 3, pp. 71-92.
259. Vlasta, V.V. Coping with occupational stress [Текст] / Vlasta, V.V. // Mental health care of helpers. - Zagreb, 2002, pp. 41 – 44.
260. Zillmann, D. Cognitive–excitation interdependencies in aggressive behavior [Текст] / Zillmann, D. // Aggressive Behavior– 1988. – P. 51–64.

Додаток А

АНКЕТА

Стать: _____ чоловіча/жіноча _____ (підкреслити)

Клас: _____

1. Як Ви розумієте словосполучення «агресивна людина»?

2. Наскільки часто Ви відчуваєте гнів, образу, роздратування?

- декілька разів на день
- один раз на день
- раз на тиждень
- рідше, ніж раз на тиждень

3. Наскільки часто Ви поводитесь агресивно?

- декілька разів на день
- один раз на день
- раз на тиждень
- рідше, ніж раз на тиждень

4. Хто найчастіше викликає у Вас роздратування і гнів:

- однокласники
- друзі
- брати (сестри)
- батьки та інші дорослі родичі
- вчителі
- свій варіант _____

5. Назвіть 3 причини, з яких Ви буваєте злі:

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

6. Як Ви вважаєте, чи бувають вчителі агресивними? Якщо «так», то, як це проявляється?

7. На Вашу думку, якщо вчитель гнівається, то причиною тому найчастіше буває:

- сімейні негаразди
- гнів керівництва
- учні
- велике навантаження на роботі
- низька заробітна платня
- свій варіант _____

8. На вашу думку, якщо вчитель підвищує голос на учнів, то причиною є:

- поганий настрій

- страх втратити контроль над ситуацією в класі
- страх втратити авторитет в учнів
- злість, викликана поведінкою учнів або їхньою неготовністю до уроку
- втома
- свій варіант _____

9. Чи помічали Ви коли-небудь, що вчитель занижує відмітку Вашому однокласнику просто через те, що погано до нього ставиться?

10. Як Ви вважаєте, крик допомагає вчителю впоратись із класом?

11. Чи бачили Ви коли-небудь, як вчитель ударив учня?

12. Вчителя якого віку найлегше вивести з рівноваги:

- молодого вчителя
- вчителя середнього віку
- вчителя похилого віку

13. Якщо вчитель підвищує на Вас голос, як Ви поведетесь?

14. Якщо відчуваєте, що вчитель несправедливо оцінює Ваші знання, то Ви:

- втрачаєте інтерес до його предмету
- намагаєтесь більше приділяти уваги цьому предмету, щоб довести, що варті більш високої оцінки
- вчитесть, як і раніше, але ображаєтесь на вчителя
- свій варіант _____

15. Якими рисами характеру і діловими якостями мають бути в ідеального вчителя?

Додаток Б
Програма запобігання проявам агресивності у професійній
діяльності вчителів

Пояснювальна записка

Педагогічна діяльність насичена різними напруженими ситуаціями і факторами, що несуть у собі потенційну можливість підвищеного емоційного реагування. Умови діяльності набувають риси напруженої ситуації, коли вони сприймаються, розуміються та оцінюються як складні та небезпечні.

Вплив напруженої ситуації на діяльність людини залежить як від характеру задачі, зовнішніх обставин, так і від її індивідуальних особливостей, мотивів поведінки, досвіду, знань, навичок, основних властивостей нервової системи.

Поведінка сучасних учителів нерідко характеризується підвищеною напруженістю, наслідком якої є грубість, нестриманість, крик, образи учнів і т. ін. Агресивна реакція вчителя суперечить педагогічній доцільності впливу на учня і часто є причиною прогресуючої невротизації школярів. Професійний обов'язок вимагає від педагога прийняття зважених рішень, подолання спалахів гніву і роздратованості. Однак, внутрішнє стримування емоцій не призводить до заспокоєння. Крім того, негативні емоційні стани, що постійно повторюються, часто призводять до закріплення негативних особистісних якостей педагога, таких як агресивність.

Програма профілактики проявів агресивності вчителів передбачає розвиток особистісних якостей, набуття певних знань, умінь і навичок, які можна розглядати в рамках трьох складових: когнітивної, емоційної, поведінкової, що дає можливість задіяти всі внутрішньоособистісні структури.

Когнітивна складова передбачає формування готовності до напружених ситуацій педагогічної діяльності, усвідомлення причин власної агресивної поведінки, вміння аналізувати конфліктні педагогічні ситуації та знаходити способи конструктивного їх вирішення, створення орієнтації на гуманістичну

систему виховання, підвищення рівня самооцінки вчителів, підвищення рівня мотивації до професійного та особистісного саморозвитку.

Емоційна складова передбачає формування емоційної культури педагога, тобто розвиток емпатії і толерантності до учнів, зміну емоційних способів реагування, розвиток емоційної виразності.

Поведінкова складова передбачає озброєння педагогів уміннями і навичками саморегуляції емоційного стану, моделювання адекватних патернів поведінки у професійній діяльності, ознайомлення зі способами зняття емоційної напруги і агресії, психофізичне тренування тощо.

Обґрунтування вибору форми роботи

Тренінгова форма навчання більш вигідна при роботі із групою людей. Людина у групі більш схильна до навіювання. В групі відбувається взаємне навчання її членів, вони можуть ділитися особистим досвідом, спробувати нові прийоми один на одному. Під час тренінгу відбувається моделювання систем взаємин, що характерні для реального життя учасників.

Мета програми: розвиток властивостей особистості та навичок саморегуляції поведінки й емоційного стану вчителя, що дозволяє запобігти проявам агресивності в його професійній діяльності.

Завдання програми:

- формувати у вчителів уявлення про вербальний і невербальний характер форм прояву агресивності і причини їх виникнення в умовах професійної діяльності;
- розвинути практичні навички неагресивної поведінки;
- розвинути здатність до емпатії;
- набути навички саморегуляції поведінки;
- розвинути емоційну стійкість особистості педагога;

- створити орієнтацію на демократичний характер взаємин з усіма учасниками навчально-виховного процесу.

Правила тренінгових груп:

1. Правило «тут і тепер». Учасників навчають зосереджувати увагу на собі і на тому, що відбувається навколо у даний момент.
2. Правило відвертості та відкритості. Кожен учасник має почуватися захищеним і мати право розкритися у тій мірі, в якій він вважає за потрібне в даний момент.
3. Правило «Я». Всі висловлення, що роблять учасники на тренінгу, повинні будуватися із займенником «Я». Таким чином людина вчиться брати відповідальність на себе і приймати себе таким, який він є.
4. Правило активності. У тренінговій групі не має бути пасивних спостерігачів. Якщо учасники відмовляються брати участь, варто звернути увагу на мотивацію їх цілей присутності на тренінгу.
5. Правило конфіденційності. Все, про що говорять в групі стосовно учасників, повинно залишатися в групі. Це етична вимога, яка є умовою створення атмосфери психологічної безпеки і саморозкриття.

Регламент тренінгу

Тренінг розрахований на 9 занять тривалістю по 5 годин (всього 45 годин). Частота зустрічей групи – один раз на тиждень.

Засоби і методи тренінгової роботи: групові дискусії, групові вправи, рольові ігри, розбір і аналіз педагогічних ситуацій, прийоми релаксації, дихальні вправи, вправи на візуалізацію, вправи на зняття м'язових зажимів, рухавки, вправи танцювальної терапії.

План роботи

Тема і мета заняття	Вправи	Тривалість (хвилини)
1. Педагогічна діяльність як фактор виникнення агресивності вчителя Мета: усвідомлення напруженості педагогічної діяльності, аналіз конфліктних ситуацій у професійній діяльності вчителя.	1.Привітання учасників тренінгу 2.Представлення партнера 3.Ознайомлення з цілями тренінгу 4.Правила роботи групи 5.Вправа «Хвиля» 6.Дискусія «Напруженість педагогічної діяльності вчителя» 7.Завдання «Професіоналізм особистості вчителя» 8.Вправа «Кінопроба» 9.Вправа «Газета» 10.Робота в групах «Аналіз складних педагогічних ситуацій» Перерва 11.Вправа «Монетка» 12.Вправа «Зрозумій іншого» 13.Гра «Бар'єри на уроці» 14.Вправа «Подарунок» 15.Психорегулююче тренування 16.Вправа «Пакування чемоданів»	5 20 5 15 5 40 25 15 15 50 5 20 35 15 15 15
2. Розвиток емоційної культури Мета: розвиток саморегуляції емоційного стану педагога.	1.Вправа «Зустріч поглядами» 2.Робота в групах «Репетиція поведінки» 3.Вправа «Зменшення у зрості людини, що викликає гнів» 4.Вправа «Лаємося овочами» 5.Вправа «Миша і мишоловка» 6.Вправа «Передавання емоцій» 7.Рольові ігри для розвитку емпатії 8.Гра «Паризька виставка» 9.Вправа «Вішалка» Перерва 10.Вправа «Повітряна кулька» 11.Вправа «Підкреслювання значущості» 12.Дискусія «Учитель очами учнів» 13.Вправа «Ведучі та вedomі» 14.Вправа «Маріонетки» 15.Психорегулююче тренування 16.Вправа «Поштар» 17.Вправа «Пакування чемоданів»	10 40 15 5 15 10 30 20 5 15 10 45 30 10 15 15 10
3. Особливості	1.Вправа «Торкніться мохнатого»	10

<p>педагогічного спілкування</p> <p>Мета: розвиток культури педагогічного спілкування.</p>	<p>2.Дискусія «Конфлікти учнів з учнями: хто винен?» 45</p> <p>3.Вправа «Телефонна розмова» 15</p> <p>4.Вправа «Слон» 10</p> <p>5.Робота в групах «Кіносюжет» 20</p> <p>6.Дискусія «Безтактність» 20</p> <p>7.Створення формул самонавіювання 20</p> <p>8.Вправа «Мийна машина» 10</p> <p>Перерва</p> <p>9.Вправа «Дракон, самурай і дівчинка» 15</p> <p>10.Вправа «Пережат напруги» 10</p> <p>11.Дихальні вправа із тонізуючим ефектом 15</p> <p>12.Дискусія «Почуття гумору» 30</p> <p>13.Вправа «Почуття» 20</p> <p>14.Вправа «Парк» 10</p> <p>15.Вправа «Тюремники-в'язні» 15</p> <p>16.Вправа «Груповий танок» 20</p> <p>17.Вправа «Послання самому собі» 15</p>	
<p>4. Комуникативна компетентність вчителя</p> <p>Мета: формування комуникативної компетентності у педагогів.</p>	<p>1.Вправа «Зарядка» 10</p> <p>2.Дискусія «Продуктивний спосіб подолання труднощів у педагогічному спілкуванні» 45</p> <p>3.Тест «Чи вмієте ви слухати?» 10</p> <p>4.Вправа «Зіпсований телефон» 20</p> <p>5.Вправа «Конкурс ораторів» 25</p> <p>6.Вправа «Вербалізація з повагою» 20</p> <p>7.Вправа «Чуже місце» 20</p> <p>Перерва 10</p> <p>8.Вправа «Липучки» 25</p> <p>9.Вправа «Аборигени та інопланетяни» 20</p> <p>10.Гра «Жертва» 20</p> <p>11.Вправа «Підтримка» 10</p> <p>12.Вправа «Чужі коліна» 20</p> <p>13.Активна релаксація 25</p> <p>14.Вправа «Кінестетична емпатія» 20</p> <p>15.Вправа «Пакування чемоданів» 20</p>	
<p>5. Емпатійність педагога</p> <p>Мета: розвиток емпатійних здібностей у педагогів.</p>	<p>1.Вправа «Імпульс» 10</p> <p>2.Робота в групах «Аналіз конфліктних педагогічних ситуацій» 40</p> <p>3.Вправа «Уявіть себе дитиною» 25</p> <p>4.Вправа «Все одно ти молодець, тому що...» 15</p>	

	<p>5.Вправа «Сищик» 5</p> <p>6.Ігрові ситуації для розвитку емпатії 30</p> <p>7.Вправа «Список емоцій» 15</p> <p>8.Вправа «Весняний дощ» 10</p> <p>Перерва</p> <p>9.Вправа «Літаюче слово» 10</p> <p>10.Вправа «Проективний малюнок» 25</p> <p>11.Дискусія «Емоційна напруженість школярів» 45</p> <p>12.Вправа «Подія» 15</p> <p>13.Вправа «Почуття та інтонація» 20</p> <p>14.Вправа «Падіння» 15</p> <p>15.Вправа «Аукціон скульптур» 15</p> <p>16.Вправа «Комплімент по колу» 5</p>	
<p>6. Саморегуляція емоційного стану вчителя</p> <p>Мета: формування навичок регуляції емоційної напруги у вчителів.</p>	<p>1.Вправа «Грузимо баржу» 10</p> <p>2.Дискусія та складання програми самовдосконалення в групах «Психологічно здоровий учитель» 60</p> <p>3.Вправа «Хвіст дракона» 10</p> <p>4.Вправа «Шлюбне оголошення» 15</p> <p>5.Вправа «Кіносюжет» 20</p> <p>6.Вправа «Експеримент із технікою перефразування» 20</p> <p>7.Релаксація м'язів спини та шиї 15</p> <p>Перерва</p> <p>8.Вправа «Тварини» 15</p> <p>9.Вправа «Конфлікти» 20</p> <p>10.Вправа «Актори та глядачі» 15</p> <p>11.Вправа на вдосконалення жестикуляції у педагогічному спілкуванні 20</p> <p>12.Вправа «Різниця в інтонації» 15</p> <p>13.Вправа «Спілкування в парах» 5</p> <p>14.Вправа «Три, чотири, п'ять» 20</p> <p>15.Релаксація рук і ніг 15</p> <p>16.Вправа «Дзеркальне відображення» 5</p> <p>17.Вправа «Комплімент по колу»</p>	
<p>7. Запобігання проявам агресивності</p> <p>Мета: усвідомлення чинників, що</p>	<p>1.Вправа «Я люблю тебе, милий» 5</p> <p>2.Дискусія «Прояви агресії вчителя» 45</p> <p>3.Тест «Басса-Даркі» 20</p> <p>4.Вправа «Що мені заважає?» 15</p> <p>5.Вправа «Променева гармата» 10</p> <p>6.Вправа «Втеча» 20</p>	

<p>викликають педагогічну агресію, оволодіння способами профілактики</p>	<p>7.Вправа «Продовж відверто» 8.Вправа «Чаші» (зняття м'язових зажимів) 9.Вправа «Сад» (зняття м'язових зажимів) Перерва 10.Вправа «Риба-птаха-звір» 11.Вправа «Переривання у бесіді» 12.Вправа «Захват ініціативи в діалозі» 13.Вправа «Стінка на стінку» 14.Вправа «Метафорична вербалізація» 15.Вправа «Ковпак» 16.Вправа «Скептики та оптимісти» 17.Вправа «Насос і надувна лялька» 18.Вправа «Пакування чемоданів»</p>	<p>15 10 10 10 30 10 30 10 15 15 15 15 15</p>
<p>8. Формування Я-образу вчителя Мета: розвиток позитивного самоприйняття вчителя.</p>	<p>1.Вправа «Один стілець» 2.Дискусія «Я – концепція вчителя і його педагогічні настанови» 3.Вправа «Прокурор і адвокат» 4.Вправа «Принади» 5.Вправа «Телефонна розмова» 6.Вправа «Маски у спілкуванні» 7.Вправа «Потягнулися-зламалися» 8.Вправа «Подаруй рух» 9.Релаксація м'язів обличчя Перерва 10.Вправа «Ла-ва-та» 11.Рольові ігри для розвитку емпатії 12.Вправа «Образи» 13.Вправа «Передай фразу» 14.Вправа «Погляд, що говорить» 15.Дихальні вправи 16.Вправа «7ур» 17.Вправа «Нас з тобою поєднує» 18.Вправа «Пакування чемоданів» 19.Вправа «Комплімент по колу»</p>	<p>10 45 20 10 15 20 5 15 10 5 30 15 10 20 20 10 20 20 5</p>
<p>9. Саморегуляція поведінки педагога Мета: формування навичок психорегулюючого тренування</p>	<p>1.Вправа «Фраза з пісні» 2.Дискусія «Модель поведінки педагога» 3.Аналіз складних педагогічних ситуацій» 4.Вправа «Плутанина» 5.Вправа «Самоконтроль зовнішнього виразу емоцій»</p>	<p>15 30 30 15 10 10</p>

6.Вправа «Ковдра»	10
7.Поступове напруження і розслаблення окремих груп м'язів	10
8.Вправа «Танок вогню»	20
9.Вправа «Зріст, колір очей і волосся»	
Перерва	15
10.Вправа «Ритм»	30
11.Вправа «Мій портрет очами групи»	10
12.Вправа «Дихання із полегшенням»	5
13.Вправа «Лимон»	20
14.Вправа «Сприймання життя»	10
15.Вправа «Всесвіт»	15
16.Вправа «Поштар»	30
17.Вправа «Контракт»	15
18.Підведення підсумків тренінгу	

Заняття 1

1. Привітання учасників тренінгу

2. Представлення партнера

Мета: знайомство учасників тренінгу, сприяння довірливій атмосфері в групі.

Інструкція: Зараз ми розіб'ємось на пари. Ми будемо діяти за алгоритмом.

Перший етап – кожен самостійно малює образ, відповідаючи на питання «Я і моя професія».

Другий етап – ви розповідаєте своєму партнеру про себе і свій малюнок.

Третій етап – представлення групі свого партнера. Вам пропонується відобразити у своїй презентації такі важливі питання:

- як я бачу свою професію
- що я ціную в самому собі
- чим я пишаюся
- що я вмію робити найкраще

3. Ознайомлення з цілями тренінгу

Мета: визначення основних завдань і можливостей тренінгу

4. Правила роботи групи

Мета: встановлення атмосфери довіри та співробітництва

Учасникам пропонується прийняти правила роботи та спілкування під час тренінгу. Важливо, щоб усі присутні погодилися із кожним правилом. Варто роз'яснити, чим кожне правило важливе для досягнення мети тренінгу.

5. Вправа «Хвиля»

Мета: стимуляція активності, згуртування.

Інструкція: група стає в коло, учасники беруться за руки. Тренер показує, як запускаються хвилі: піднімає руку вгору, тримаючи сусіда за руку. Щоб передати хвилю далі, потрібно сусіду підняти другу руку із рукою свого сусіда і т.д. Тренер прискорює ритм хвиль. Потім запускає хвилі назустріч.

6. Дискусія «Напруженість педагогічної діяльності вчителя»

Мета: усвідомлення напруженості педагогічної діяльності.

Питання для обговорення:

- В чому проявляється різниця між напруженням і напруженістю вчителя у спілкуванні з дітьми? Проілюструйте свої судження прикладами зі шкільної практики.
- Як співвідносяться напруженість і конфліктність у педагогічному спілкуванні?

7. Завдання «Професіоналізм особистості вчителя»

Мета: усвідомлення напруженості педагогічної діяльності.

Інструкція: вибрати 10 з 30 особистісних якостей учителя, що найбільш ускладнюють педагогічну взаємодію. Вправа виконується індивідуально, а потім у групах по 4-5 осіб. В групі обирається єдність думок по цьому питанню. Висловитися повинен кожен, висловуючи аргументу на користь тієї

чи іншої якості. Після завершення обговорення представник кожної групи зачитує груповий список обраних якостей, аргументуючи його.

Список особистісних якостей учителя

1. Запальність	11. Повільність	21. Нещирість
2. Прямолінійність	12. Необов'язковість	22. Роздратованість
3. Квапливість	13. Забудькуватість	23. Добродушність
4. Різкість	14. Нерішучість	24. Амбіційність
5. Самолюбство	15. Упередженість	25. Злобність
6. Впертість	16. Причепливість	26. Агресивність
7. Образливість	17. Безтактовність	27. Підозрілість
8. Мстивість	18. Брехливість	28. Злопам'ятство
9. Сухість	19. Безпринципність	29. Удаваність
10. Педантичність	20. Двоєдушність	30. Байдужість

8. Вправа «Кінопроба»

Мета: розвиток почуття власної значущості.

Інструкція:

- Перерахуйте п'ять моментів свого життя, якими ви пишаєтесь
- Виберіть у своєму списку одне досягнення, яким ви пишаєтесь найбільше
- Доповніть фразу «Не хочу хвалитися, але...» словами про своє досягнення

9. Вправа «Газета»

Мета: згуртування групи, дозволяє виявити лідера, зняти напругу.

Інструкція: поділитися на команди по 4-5 осіб. Встати навколо газети таким чином, щоб ноги її не торкалися. За сигналом всією командою встати на газету. Стежити, щоб ноги не торкалися підлоги за межами газети. Завдання команд – протриматися на газеті протягом 5 секунд. Потім газету складають удвоє. Виграє команда, що протрималась на газеті найдовше.

10. Робота в групах «Аналіз складних педагогічних ситуацій»

Мета: визначення найбільш прийнятних дій у складних педагогічних ситуаціях.

Аналіз має відбуватися за такими критеріями:

- визначення мотивів поведінки учнів;
- оцінка конструктивності дій учителя
- вибір способів взаємодії учителя і учня;
- отриманий результат і прогнозовані наслідки

Ситуація «Задача»

Учень у дошки розв'язує задачу з фізики. Учитель довго добивається від учня правильного рішення. Нарешті учень каже: «А ви самі не знаєте, як її розв'язати». Знайдіть вихід із ситуації.

Ситуація «Двійка»

Отримавши двійку на уроці англійської мови, учень демонстративно сідає і починає грубо висловлюватися на адресу учителя. Які будуть дії вчителя?

Ситуація «Зауваження»

У відповідь на зауваження вчителя «Як ти розмовляєш із учителем?» - учень каже: «Людина, яка неправильно вимовляє слова *піджак* і *коридор* взагалі не має права бути вчителем». Що відповість учитель?

11. Вправа «Монетка»

Мета: стимулювання групової відповідальності і уваги.

Інструкція: група поділяється на дві команди і утворює два кола. Кожна отримує монетку, яку треба швидко передати, використовуючи лише один палець. Якщо монетка падає, все починається спочатку. Перемагає команда, яка передала монетку по колу найшвидше.

12. Вправа «Зрозумій іншого»

Мета: розвиток емпатії.

Інструкція: Кожен учасник протягом 2-3 хвилин описує настрій будь-кого в групі. Необхідно уявити собі, відчути людину, її стан, емоції, переживання і

все це записати. Потім усі описи зачитуються вголос і підтверджується їх достовірність.

13. Гра «Бар'єри на уроці»

Мета: усвідомлення бар'єрів педагогічного спілкування.

Інструкція: обирають двох учасників, які грають ролі учителів. Решта учасників грають учнів початкової школи. Інструкції учням і вчителям дається окремо. Кожен з учнів має грати певний характер: «бовтун», «відмінник», «тихоня», але при цьому вони повинні чітко показати своє ставлення до вчителя в залежності від ситуації – інтерес, нудьгу, страх, байдужість. Учителі відповідно до інструкцій мають зобразити персонаж, який створює бар'єр на уроці, але вони цього не знають.

Бар'єри спілкування:

- Бар'єр «Я сам»

Учасник грає молодого вчителя, невпевненого у собі, який дуже боїться, що діти будуть відповідати не те і він не зможе вийти з даної ситуації, тому даний персонаж сам задає питання і сам на них відповідає. Учасник має передати внутрішній стан свого персонажу.

- Бар'єр «Робот»

Другий учасник грає роль учителя, який добре підготувався до уроку, але цю тему діти вже пройшли, про що учасник не знає, а учням про це відомо. Учитель має, незважаючи ні на що, ознайомити учнів із новою темою, яку обирає сам учитель і сповіщає тренера, а тренер – учнів. Таким чином моделюється бар'єр «Робот», сутність якого складається в тому, що учитель через невпевненість у собі не може перестроїтися, займає батьківську позицію по відношенню до дітей, не проявляючи інтересу до їх внутрішнього стану.

14. Вправа «Подарунок»

Мета: розвиток невербальної комунікації.

Інструкція: кожен учасник без слів – жестами, мімікою – повинен показати, який подарунок він дарує «імениннику». Сам «іменинник» і всі учасники намагаються вгадати, що це за подарунок.

15. Психорегулююче тренування

Мета: управління своїм емоційним станом.

Інструкція: підняти праву руку (шкульгам - ліву) вгору, виключивши ліктювий суглоб, потім протягом 30-40 секунд енергійно стискати і розтискати кисть руки. При цьому потрібно відчувати, як поступово кисть цієї руки охолоджується. Потім за командою всім одночасно опустити руку вниз, щоб вона вільно висіла, закрити очі, відчувати і запам'ятати відчуття тепла і важкості, що виникає в руці, що наливається гарячою кров'ю.

16. Вправа «Пакування чемоданів»

Мета: підведення підсумків заняття.

Інструкція: тренер довільно кидає м'яч одному з учасників. Той висловлюється і передає м'яч далі. Так відбувається, поки всі не виступлять. Не підведе для себе і групи підсумки роботи.

Заняття 2

1. Вправа «Зустріч поглядами»

Мета: об'єднання учасників групи для спільного рішення встановлених задач, розвиток уміння виявляти симпатію та повагу один до одного.

Інструкція: всі учасники стоять в колі, опустивши голову вниз. За командою тренера вони одночасно піднімають голови. Їх завдання – зустрітися з кимось поглядом. Та пара гравців, якій це вдалося, залишає коло.

2. Робота в групах «Репетиція поведінки»

Мета: формування вмінь ефективною поведінки в конфліктних ситуаціях.

Інструкція: учасникам пропонується згадати випадки спілкування з іншими людьми, що викликають труднощі. Є можливість повернутися у минуле і

спробувати вийти з такої ситуації з честю і знайти оптимальну поведінку у таких ситуаціях. Треба утворити групи по 4-6 осіб і в кожній групі обрати ситуацію, яка найбільш потребує уваги і допомоги. Автор обраного епізоду стає режисером своєї історії і виконавцем головної ролі. Режисер має поставити два епізоди. Один – невдалий епізод. Другий – вдале рішення ситуації. Потім треба зробити інсценування ситуацій.

3. Вправа «Зменшення у зрості людини, що викликає гнів»

Мета: показати способи зняття внутрішньої напруги, агресії, гніву, набуття навичок позбавлення від образи та інших негативних емоцій.

Інструкція: тренер просить подумати про таку людину і уявити спілкування із нею. При цьому така людина робить саме те, що найбільш дратує (не слухає, кричить і т. д.). Потім треба уявити, що ця людина зменшується у зрості. Голос її слабшає. З кожною миттю людина стає все менше, голос тихіший. Тренер просить учасників відчувати, як послаблюються страхи, негативні емоції, які вона викликала, а сама людина стає менш значущою. Потім відбувається обговорення.

4. Вправа «Ляємося овочами»

Мета: показати способи зняття внутрішньої напруги, агресії, гніву, набуття навичок позбавлення від образи та інших негативних емоцій.

Інструкція: запропонувати учасникам лягтися, називаючи один одного овочами: «Ти – огірок», «Ти – морква», «Ти – гарбуз».

5. Вправа «Миша і мишоловка»

Мета: показати способи зняття внутрішньої напруги, агресії, гніву, набуття навичок позбавлення від образи та інших негативних емоцій.

Інструкція: всі учасники стають у коло, міцно беруться за руки, близько один до одного. Ведучий стає у центр кола. Його завдання – будь-яким способом вилізти з мишоловки: знайти дірку, умовити когось.

6. Вправа «Передавання емоцій»

Мета: показати способи зняття внутрішньої напруги, агресії, гніву, набуття навичок позбавлення від образи та інших негативних емоцій.

Інструкція: учасники гри сідають у коло. Першому пропонується викликати у собі максимум негативних емоцій і, називаючи їх, перекинути м'яч іншому учаснику, намагаючись вкласти максимум темпераменту. І так до тих пір, поки м'яч не побуває у кожного учасника. Потім перший учасник переходить у гарний настрій і ділиться своїм хорошим настроєм з іншим учасником, перекидаючи йому м'яч і підбираючи найніжніші і найтепліші слова. До тих пір, поки ланцюжок позитивних емоцій не скінчиться. Потім відбувається обговорення.

7. Рольові ігри для розвитку емпатії

Мета: розвиток емпатії.

Інструкція: рольова гра, що імітує психолого-педагогічну ситуацію, яка вимагає прояву педагогічної емпатії, може бути дієвим засобом її розвитку. Експертна оцінка успішності виконання педагогічної задачі в рольовій грі за п'ятибальною системою включає: ступінь адекватності розуміння ситуації неблагополуччя, наявність емоційної реакції, аналіз гуманістичного змісту дій, врахування загального стилю поведінки.

Ситуація «Квіти»

Заходжу в клас, вітаюся, запитую:

- Хто сьогодні відсутній?

В принципі, і так бачу, що двох не має – найбільш балуваних. Але тут двері відчиняються, і в клас забігають хлопці, в руках – гілочки бузку.

- Це вам! – кажуть вони, даруючи мені квіти.

- Дякую, але з якого приводу?

- Це вам на День народження.

- А як ви дізналися?

- Це секрет фірми.

Але виявилось, що у фірми є ще один секрет. Бузок був якось дивно зламаний.

- Хлопці, а де ви його взяли?

- Зірвали. За нами двірник до самої школи гнався.

Ситуація «Підготовка до уроку»

Учениця на уроці погано відповідає. На попередньому уроці, коли її запитували, вона мовчала, а сьогодні сказала вчителю, що готова до заняття, але відповідає невпевнено. Учитель кричить на неї, називає ледащою. Що відчуває дівчинка? Ваша версія? Побудуйте монолог, який передає стан учениці.

8. Гра «Паризька виставка»

Мета: формування навичок регуляції емоційного напруження в процесі діалогу.

Інструкція: всім учасникам пропонується поділитися на три команди і придумати їм назви. Кожна з команд – фірма, що виготовляє цінні людські якості. Тренер дає 8 хвилин для того, щоб обговорити, які цінні якості кожна команда може представити на Паризькій виставці. Для цього по черзі всі учасники з команди повинні сказати кожному, що вони в ньому цінують. Після цього вони разом вирішують, яке з цінних якостей можна представити на виставці. Після виконання завдання пропонується подумати, які цінні якості представлять на виставці інші команди, і скласти їх список (8 хвилин). Після висловлювання команд робиться висновок про співвідношення запиту і пропозиції, про усвідомлення виробником свого продукту.

9. Вправа «Вішалка»

Мета: формування навичок контролю і корекції правильної осанки.

Інструкція: пропонується встати, вирівнятися, розслабити м'язи спини і плечей. Як би піднявши своє тіло (плечі, груди) і відкинувши його назад і

вниз, «надіньте його на хребет», як пальто на вішалку. Спиною стала міцною, прямою, а руки, шия, плечі вільними, легкими (повторювати декілька разів).

10. Вправа «Повітряна кулька»

Мета: Створення в групі позитивного емоційного настрою.

Інструкція: тренер пропонує учасникам стати в коло. На першому етапі гри потрібно передати по колу повітряну кульку якомога швидше. На другому етапі виконати це завдання, але без допомоги рук.

11. Вправа «Підкреслювання значущості»

Мета: формування навичок регуляції емоційного напруження в процесі діалогу.

Інструкція: вправа виконується в колі з м'ячем. Учасникам пропонується подумати і знайти у своїх колег якості, що викликають захоплення, повагу, симпатію. Звернення до свого колеги починається зі слів: «Таню, мені в тобі подобається...» - і називається та особистісна якість, яку було знайдено. Таня, в свою чергу, повинна назвати те почуття, яке виникло у неї у відповідь на ці слова. І так до тих пір, поки кожен не висловиться.

12. Дискусія «Учитель очами учнів»

Мета: усвідомлення напруженості педагогічної діяльності.

Завдання:

- Зробіть перелік професійно неприйнятних для вчителя особистісних якостей.
- Зробіть ієрархію особистісних проявів учителя, що спонукають школярів до конфронтації із ним.
- Провести груповий конкурс на оригінальний опис конфлікту на уроці, який був ініційований учителем.

13. Вправа «Ведучі та введомі»

Мета: усвідомлення і зняття м'язових зажимів, розрядка психоемоційного напруження.

Інструкція: група встає в ряд. Звучить музика, і учасники починають рухатись, причому перший учасник стає ведучим, а решта – ті, що йдуть за ним. Ведучий спонтанно і вільно самовиражається, максимально використовуючи свій танцювально-експресивний репертуар. Інші члени групи повторюють його рухи. Через деякий час перший учасник переходить в кінець ряду і стає ведомим. Вправа продовжується до тих пір, поки кожен з учасників не побуває у ролі ведучого.

14. Вправа «Маріонетки»

Мета: відчуття ступінь напруження свого тіла, гармонізувати психофізичні функції.

Інструкція: учасникам пропонується уявити, що вони – ляльки-маріонетки, які після виступу висять на цвяхах в шафі. Потрібно уявити собі, що вас повісили за руку, на палець, за шию, за вухо, за плече і т.д. Тіло зафіксоване в одній точці, решта – розслаблене. Вправа виконується у вільному темпі, можна із заплющеними очима.

15. Психорегулююче тренування

Мета: навчитися викликати відчуття важкості і тепла в правій руці.

Інструкція: потрібно сконцентрувати всю увагу на правій руці так, щоб у всьому тілі відчувати лише її. Потрібно уявити, що все тіло у темряві і лише промінь прожектора світить на праву руку. Треба слідувати таким формулам: «моя рука розслаблена і безвільна, як ганчірка», «моя права рука починає важчати...важчає...важка», «моя права рука починає теплішати...теплішає...тепла...гаряча! Кисть руки випромінює тепло!»

16. Вправа «Поштар»

Мета: виклик емоційного відгуку, обмін почуттями і думками між учасниками.

Інструкція: тренер роздає кожному учаснику по три папірця. На них потрібно написати пораду і побажання трьом учасникам групи. Потім потрібно звернути папірці і написати ім'я адресата. Тренер – поштар, він доставляє папірці адресатам.

17. Вправа «Пакування чемоданів»

Мета: підведення підсумків заняття.

Інструкція: тренер довільно кидає м'яч одному з учасників. Той висловлюється і передає м'яч далі. Так відбувається, поки всі не виступлять.

Не підведе для себе і групи підсумки роботи.

Заняття 3

1. Вправа «Торкніться мохнатого»

Мета: розвиток уяви, фантазії, учасники тренують своє вміння мислити нестандартно.

Інструкція: тренер називає будь-яку властивість предмету, а група повинна на рахунок « один, два, три» знайти і торкнутися чогось, що відповідає цій властивості. Спочатку тренер виступає в ролі ведучого сам. Потім передає ведіння тому учаснику, який не знайшов нічого підходящого за умовою.

2. Дискусія «Конфлікти учнів з учнями: хто винен?»

Мета: усвідомлення напруженості педагогічної діяльності.

Завдання:

- Назвіть основні причини конфліктів між учнями та учителями.
- Запропонуйте власний проект гуманізації школи.
- Проведіть конкурс групових проєктів.

3. Вправа «Телефонна розмова»

Мета: розвиток емпатії

Інструкція: вправа виконується в парах. Партнери розташовуються спиною один до одного та імітують телефонну розмову, в процесі якої за інтонацією голосу партнера та манері говорити вони мають визначити його емоційний стан.

4. Вправа «Слон»

Мета: усвідомлення особистості експресії

Інструкція: в коло запрошується 4-5 учасників. Потрібно уявити, що маленькі дітки просять маму чи тата показати, як ходять слон. Слони бувають різні: ті що ходять повільно, качаються, важкі, добрі, обережні, агресивні. Кожен зображає властивий йому режим сигнальної експресії. Вправу можна продовжити, якщо попросити учасників показати, як ходить інша тварина.

5. Робота в групах «Кіносюжет»

Мета: розвиток мімічної експресивності.

Інструкція: група поділяється на декілька підгруп. Вигадується сюжет і зміст мовленнєвого спілкування. Потім цей сюжет розігрується. Події, що розігруються, мають бути беззвучні. Глядачі визначають сутність того, що відбувається, за мімічними показниками.

6. Дискусія «Безтактність»

Мета: розвиток культури педагогічного спілкування.

Питання для обговорення

- В чому проявляється безтактність учителя?
- Опишіть відомі вам випадки прояву безтактності учителя.
- Що таке педагогічний такт?

7. Створення формул самонавіювання

Мета: розвиток самоконтролю емоційного стану.

Інструкція: для побудування формул оптимального стану необхідно:

1. Визначити декілька «критичних» ситуацій, для вирішення яких потрібна здатність до психічного самонавіювання.
2. Згадати і детально описати свій стан в момент найбільшого підйому сил, найвищої працездатності, чіткості мислення, що виникає в такій напруженій ситуації.
3. Підготувати формулу «оптимального стану», самонавіювання якої в момент повної м'язової релаксації викликає психічний стан, близький до потрібного. Важливо пам'ятати, що формули повинні містити тільки те коло думок і почуттів, які потрібні для мобілізації себе в конкретній ситуації.

Приклади формул:

- «Настрій хороший! Голова ясна! Я вірю в успіх!»
- «Я можу керувати своїми внутрішніми відчуттями»
- «Я впораюсь із напругою у будь-який момент, коли захочу»

8. Вправа «Мийна машина»

Мета: формування навичок зняття зайвого напруження.

Інструкція: всі учасники стають у дві шеренги лицем один до одного. Перша людина стає «машиною», остання – «сушилкою». «Машина» проходить між шеренгами, всі її миють, гладять. «Сушилка» повинна її висушити – обійняти. Той, що пройшов мийку стає «сушилкою», спочатку шеренги іде наступна «машина».

9. Вправа «Дракон, самурай і дівчинка»

Мета: активізація мотивації на активність.

Інструкція: тренер поділяє всіх учасників на дві команди. Команди стають у дві шеренги – одна проти іншої. Для проведення змагання потрібно вивчити три фігури:

- Дівчинка: тренер переминається з ноги на ногу, руки тримає за край уявленої спіднички. При цьому він проговорює характерний звук «ля-ля-ля».
- Дракон: ноги на ширині плечей, руки над головою, пальці як кігті. Характерний звук «а-а-а».
- Самурай: тренер встає у бойову стійку, наче самурай тримає уявлений меч і спрямовує його на супротивника. Характерний звук «у-у-у».

Команди за 30 секунд мають домовитися, яку з трьох фігур обрати для показу. Після цього тренер рахує до трьох – і обидві команди одночасно показують ту фігуру, яку вони обрали. Якщо фігури співпали – в цьому раунді нічия. Якщо не співпали, тоді є правило: самурай вбиває дракона, дракон з'їдає дівчинку, дівчинка зваблює самурая.

10. Вправа «Перекат напруги»

Мета: усвідомлення, знаходження і зняття м'язових зажимів.

Інструкція: сильно напружити праву руку. Поступово розслаблюючи її, повністю перевести напругу на ліву руку. Потім перевести напругу на ліву ногу, праву ногу, попереk и т.д.

11. Дихальні вправи із тонізуючим ефектом

Мета: саморегуляція емоційного стану.

Вправа «Ха-дихання»

Інструкція: ноги на ширині плечей, руки опустити. Зробити глибокий вдих, підняти руки через боки вгору над головою. Затримка дихання. Видох – корпус різко нахилиється вперед, руки різко опускаються перед собою, відбувається різкий видох зі звуком «ха».

Вправа «Замок»

Інструкція: сидячи, корпус прямий, руки на колінах, в положенні «замок». Вдих, одночасно руки піднімаються над головою долонями вперед. Затримка дихання (2-3 секунди), різкий видох через рот, руки падають на коліна.

12. Дискусія «Почуття гумору»

Мета: усвідомлення напруженості педагогічної діяльності.

Завдання:

- Використовуючи свої спостереження, опишіть проблемну ситуацію, в якій гумор допоміг учителю вирішити педагогічний конфлікт.
- Опишіть конфліктну ситуацію, в якій гумор учителя викликав комунікативні ускладнення.

13. Вправа «Почуття»

Мета: розвиток емоційної виразності.

Інструкція: учасники пишуть на папірцях будь-яке почуття. Картки збираються і перемішуються. Потім кожен учасник обирає картку. Йому необхідно зобразити те почуття, яке написано на ній. Решта висловлюється про сприйняття цього показу.

14. Вправа «Парк»

Мета: створення настрою спокою, внутрішнього комфорту, глибокого відпочинку.

Інструкція: потрібно уявити себе в парку в теплий і сонячний літній день. Тілу тепло, але не жарко, листя свіже, яскраве; просторі галявини й алеї, листя шелестить від слабого вітерцю; запах свіжого листя.

15. Вправа «Тюремники-в'язні»

Мета: усвідомлення важливості візуального контакту.

Інструкція: учасники поділяються на дві команди – в'язнів і тюремників. В'язні сідають в коло, один стілець – зайвий. Тюремники стоять за спинами в'язнів. Тюремник, що стоїть за порожнім стільцем, повинен переманити поглядом до себе одного із в'язнів. Завдання кожного із тюремників –

зупинити свого в'язня, положивши йому руки на плечі (постійно тримати руки на плечах забороняється).

16. Вправа «Груповий танок»

Мета: розрядка психоемоційного напруження.

Інструкція: група отримує завдання – створити і станцювати груповий танок.

Тренер при цьому залишає групу, надаючи групі можливість придумати і поставити груповий танок абсолютно самостійно.

17. Вправа «Послання самому собі»

Мета: підтримка власної активності.

Інструкція: кожен учасник вигадує фразу – це має бути побажання, яке він хотів би почути. Потім потрібно встати в одну лінію. Перший учасник говорить своє побажання сусіду і перебігає в кінець строю, і чекає на своє побажання. Гра закінчується тоді, коли всі учасники отримають послання самому собі.

Заняття 4

1. Вправа «Зарядка»

Мета: розім'ятися, підготувати групу до сприйняття нової інформації

Інструкція: учасники стають в коло. Перший учасник виходить вперед и показує групі рух. Всі його повторюють. Потім в центр виходить інший учасник і пропонує свій рух.

2. Дискусія «Продуктивний спосіб подолання труднощів у педагогічному спілкуванні»

Мета: усвідомлення напруженості педагогічної діяльності.

Питання для обговорення:

- В чому різниця між продуктивним і непродуктивним способом вирішення конфліктної педагогічної ситуації?

- Які продуктивні стратегії подолання труднощів в педагогічному спілкуванні вам відомі? Опишіть їх на прикладі конкретної педагогічної ситуації.

3. Тест «Чи вмієте ви слухати?»»

4. Вправа «Зіпсований телефон»

Мета: розвиток навичок слухання.

Інструкція: декілька учасників (5-6 осіб) виходять за двері і за запрошенням тренера входять у кімнату по одному. Кожному з них дається інструкція: «уявіть собі, що ви отримали телефонограму, зміст якої ви повинні передати наступному члену групи. Головне – якомога точніше відобразити її зміст». Далі пропонується текст телефонограми. Спостерігачі фіксують помилки і викривлення змісту, що з'являються у кожного з учасників. Після виконання вправи учасники групи аналізують особистості слухання і ту обставину, як невміле слухання може викривити інформацію.

5. Вправа «Конкурс ораторів»

Мета: розвиток навичок слухання.

Інструкція: один з учасників виголошує промову протягом 5-6 хвилин на будь-яку тему. Група грає роль аудиторії, яка не сприймає оратора. Завдання оратора – встановити контакт. Потім відбувається обмін враженнями оратора і групи.

6. Вправа «Вербалізація з повагою»

Мета: формування навичок регуляції емоційного напруження в процесі діалогу.

Інструкція: учасники об'єднуються в пари по колу. Один з них – нападаючий, його завдання – агресивно нападати на партнера. Завдання тих, хто сидить напроти – знизити напругу його партнера за допомогою техніки вербалізації

почуттів, що виконана з повагою. Парам дається дві хвилини, щоб підготувати демонстраційну сценку.

Формули вербалізації почуттів

Менш поважні формулювання	Більш поважні формулювання
Ви не розумієте; я не розумію	Ви здивовані; я здивований
Вам неприємно; мені неприємно	Ви обурені; я обурений
Вам огидно; мені огидно	Вас непокоїть; мене непокоїть
Ви нервуете; я нервую	Вас зачіпає; мене зачіпає
Ви боїтесь; я боюсь	Ви побоюєтесь; я побоююсь

7. Вправа «Чуже місце»

Мета: встановлення більш тісного контакту між учасниками, активізація уваги і самоконтроль.

Інструкція: учасники встають в коло і рахуються по порядку номерів. Обирається той, хто водить. Він займає місце в центрі кола. Він голосно називає будь-які два номери. Викликані номери повинні якомога швидше помінятися місцями. Скориставшись цим, той, хто водить намагається визначити одного з них і зайняти його місце. Учасник, який залишився без місця, стає тим, хто водить.

8. Вправа «Липучки»

Мета: встановлення контакту, зняття міжособистісних бар'єрів.

Інструкція: у відкритому просторі група рухається. За командою тренера учасники повинні зупинитися і об'єднатися з кимось руками. Спочатку по двоє, потім по троє і т.д. Завдання ускладнюється. Об'єднуватися учасники можуть ногами, головами, будь-якими частинами тіла.

9. Вправа «Аборигени та інопланетяни»

Мета: Формування навичок спілкування та навичок розуміння оточуючих людей.

Інструкція: група поділяється на дві частини. Перша підгрупа виходить за двері, друга сідає на стільці півколом. Це аборигени. Ті що вийшли – інопланетяни, які мають вступити в контакт з аборигенами і дізнатися якомога більше про їх планету. Аборигени погано знають мову і можуть відповідати лише «так» чи «ні». Інопланетяни будують свої запитання так, щоб отримати якомога більше інформації про особливості спілкування аборигенів. Коли інопланетяни виходять за двері, тренер дає інструкцію для аборигенів: «кивок головою значить «ні». Слово «ні» значить «так». Слово «так» в мові аборигенів немає. Якщо запитання містить слово «любити», то аборигени простягають вперед руку, показуючи «клас». Заходять інопланетяни, сідають напроти. Час на запитання-відповіді – 10 хвилин. Потім інопланетяни розповідають, що вони дізналися від аборигенів.

10. Гра «Жертва»

Мета: усвідомлення особливостей самосприйняття і сприйняття себе іншими.

Інструкція: всі учасники сідають в коло. Обирається ведучий, він виходить за двері. Група отримує завдання – загадати будь-яку людину з групи, тобто домовитися, хто буде жертвою. Потім в кімнату запрошується ведучий. Він задає групі запитання про особливості обраної людини. Кожне питання починається зі слів: «Якщо б він був... (далі називається будь-яке визначення – квіткою, порою року, твариною), то яким би він був?». За відповідями учасників групи ведучий має здогадатися, хто обраний жертвою.

11. Вправа «Підтримка»

Мета: розвиток емпатії.

Інструкція: учасники сідають в коло. Кожен учасник групи розповідає сусіду справа про свою проблему. Його партнер говорить те, що вважає за потрібне, намагаючись проявити підтримку. Далі все повторюється до тих пір, поки всі учасники групи не побувають в ролі того, хто надає підтримку, і того, хто її отримує.

12. Вправа «Чужі коліна»

Мета: тренування концентрації уваги.

Інструкція: всі сідають в коло так, щоб сусіди могли дотягнутися до колін один одного таким чином: праву руку на ліве коліно сусіда справа, а ліву – на праве коліно сусіда зліва. Гра полягає в тому, щоб руки хлопали по колінках послідовно, не випереджаючи один одного. Будь-який учасник, коли черга доходить до нього, може змінити напрямок руху оплесків. Для цього йому необхідно стукнути двічі своєю рукою по колінці, на якій вона лежить. Той, чия рука пропустила цей сигнал, прибирає свою руку. Вибуває той учасник, який помилився двічі.

13. Активна релаксація

Мета: формування навичок нервово-м'язової релаксації.

14. Вправа «Кінестетична емпатія»

Мета: усвідомлення і зняття м'язових зажимів, розрядка психоемоційного напруження.

Інструкція: учасники тренінгу поділяються на пари. Звучить музика. Один з партнерів починає спонтанно рухатися, слідує своїм почуттям. Інший - дзеркально відображає ці рухи, намагаючись відчувати партнера через його пластику, манеру рухів. Через 7-10 хвилин учасники міняються ролями. По закінченні вправа вони обмінюються почуттями в парах.

15. Вправа «Пакування чемоданів»

Мета: підведення підсумків заняття.

Інструкція: тренер довільно кидає м'яч одному з учасників. Той висловлюється і передає м'яч далі. Так відбувається, поки всі не виступлять. Не підведе для себе і групи підсумки роботи.

Заняття 5

1. Вправа «Імпульс»

Мета: створення емоційного підйому.

Інструкція: тренер ділить групу на дві команди, строїть команди ланцюжком. Всі беруться за руки. Тренер тримає за руки останніх учасників кожної команди. Перші гравці – капітани команд. Вони передають імпульс, стискаючи долоню сусіда. Перемогла та команда, яка передала імпульс першою.

2. Робота в групах «Аналіз конфліктних педагогічних ситуацій»

Мета: формування навичок вирішення конфліктних педагогічних ситуацій.

Ситуація «Важкий учень»

Конфлікт між молодою вчителькою музики і учнем 6 класу Ігорем, важким, емоційним хлопчиком із неблагонадійної родини, який не користується авторитетом у класі. На уроці музики вчителька оголошувала оцінки за вікторину, що була написана на попередньому уроці. Ігорю здалося, що вчителька занизила йому оцінку. Він грубо обізвав її і вийшов з класу. Вчителька попросила передати Ігореві, щоб до неї на урок він більше не приходив. Як встановити нормальні взаємини між учнем і учителем?

Ситуація «Сміливий вчинок»

Артем, учень 6 класу, на перерві виліз у вікно і, пройшовши по карнизу наступні 3 вікна, знову забрався в клас. Класний керівник бачив по очах своїх вихованців, як вплинув на них цей вчинок. Деякі казали: «Оце так! Який він сміливий, нічого не боїться». Класний керівник добре розумів, що серед хлопців знайдуться ті, хто захоче повторити цей вчинок. І в той же час зрозуміло, що Артем дійсно сміливий хлопчик. Ваші дії?

Ситуація «Порушник тиші»

В 5 класі іде урок української літератури. Учитель читає учням вірш. Тишу порушую якийсь скрип. Учитель помічає, що Вова навмисно качається на стільці, привертаючи увагу усього класу. Учні вже не слухають учителя, а деякі слідуєть його прикладу. Ваші дії?

3. Вправа «Уявіть себе дитиною»

Мета: розвиток позитивного самоприйняття.

Інструкція: кожен учасник отримує лист паперу і складає на лівій його стороні список всього негативного, що його батьки, учителі, родичі говорили про нього. А потім справа потрібно записати все хороше, про що вам говорили рідні і вчителі.

Питання для обговорення

- Який з цих списків довший?
- Який з них більшою мірою визначає ваше ставлення до себе?

4. Вправа «Все одно ти молодець, тому що...»

Мета: розвиток позитивного самоприйняття.

Інструкція: вправа виконується по парах. Перший учасник пари починає розповідь зі слів: «Мені не подобається в собі...» Другий, вислухавши, має відреагувати, починаючи зі слів: «Все одно ти молодець, тому що...» Потім учасники міняються ролями.

5. Вправа «Сищик»

Мета: розвиток емпатії.

Інструкція: тренер просить учасників уявити себе в ролі сищиків. Кожен визначає для себе об'єкт спостереження (одного з членів групи), намагаючись, щоб той про це не здогадався. Необхідно з'ясувати, який настрій об'єкта, його емоційний стан. Результати спостереження обговорюються.

6. Ігрові ситуації для розвитку емпатії

Мета: розвиток емпатії.

Ситуація «Двійка, що зникла»

В той день на уроці літературі в 5 класі учителька викликала Славу до дошки. Вона задала питання, відкрила щоденник хлопчика і раптом спитала:

- А де в тебе двійки з української мови?
- Які двійки? – із подивом спитав Слава. – Ви ж мене не викликали.
- Ти ще і сперечаєшся з учителем! Сідай, ставлю тобі одиницю.

Ситуація «Не слухав»

На уроці в 6 класі учитель проводить опитування учнів за попереднім матеріалом. Одному з учнів стає нудно, і він починає розмовляти із сусідом по парті. Учитель помічає це і просить його повторити задане питання. Учень питання не чув.

- Сідай! Двійка.
- За що? - питає учень.
- За те, що не слухав. – відповідає учитель.
- Але я все знаю, - намагається переконати викладача школяр.

Ситуація «Укол»

Ви ведете дитину до поліклініки, щоб зробити щеплення. Дитина боїться і плаче. Продумайте ваші дії, слова, побудуйте ваше звернення до дитини.

7. Вправа «Список емоцій»

Мета: розвиток емоційної виразності.

Інструкція: групі пропонується назвати якомога більше слів, що позначають емоції. Потім хтось виходить і зображає емоцію мімікою і жестами. Всі відгадують. Перший, хто відгадав, показує свою емоцію.

8. Вправа «Весняний дощ»

Мета: концентрація уваги, настрої на роботу з собою.

Інструкція: група сидить на стільцях. На першому етапі поєднуємо учасників, що народилися взимку/навесні/влітку/восени в дві групи, так, щоб було приблизно рівне число учасників в кожній підгрупі. Після цього тренер дає інструкцію, що потрібно робити кожній команді: зображати дощ плесканням

по колінах (1 група) і тупотінням по підлозі (2 група). За командою тренера плескання стає голоснішим. Тренер керує групами за допомогою рук. У рук є три положення: 1) рука внизу – відсутність звучання; 2) долоня на рівні плеча – середня інтенсивність звучання; 3) рука піднята над головою – максимальна інтенсивність звучання.

9. Вправа «Літаюче слово»

Мета: розвиток аналітичних здібностей, уміння виявити приховані взаємозв'язки.

Інструкція: тренер кидає м'яч і поки він летить, той, кому він адресований, повинен назвати слово. Наступний учасник обирає, кому передати хід, і адресат повинен назвати ще одне слово. Третій, кому кинули м'яч складає з цих двох слів логічну фразу.

10. Вправа «Проективний малюнок»

Мета: усвідомлення особливостей само сприйняття і сприйняття себе іншими.

Інструкція: всім учасникам пропонується намалювати малюнок на тему: «я такий, який є». Малюнки не підписуються. Потім всі малюнки розкладаються в центрі кімнати. Тренер обирає один з малюнків, показуючи його всім. Учасники по черзі розповідають, що бачать на малюнку, причому дають не формальний опис, а власні відчуття від малюнка. Автор малюнка не називається. Після цього можна спробувати визначити, хто автор. Потім автор називає себе (якщо захоче) і розповідає, що хотів виразити цим малюнком.

11. Дискусія «Емоційна напруженість школярів»

Мета: усвідомлення напруженості педагогічної діяльності.

Завдання:

- Визначте причини емоційної напруженості школярів.

- Запропонуйте способи поліпшення емоційно-психологічного клімату в школах.

12. Вправа «Подія»

Мета: розвиток навичок слухання.

Інструкція: один з учасників розповідає про те, що сталося з ним сьогодні вранці. Інший учасник групи отримує завдання переказати його розповідь, третій – відобразити лиш основні і найбільш значущі елементи розповіді, четвертий – інтерпретувати розповідь. Після кожного переказу тренер запитує у розповідача, чи правильно передана думка. Якщо розповідач не задоволений, тренер просить інших учасників групи виконати це завдання ще раз, до тих пір, поки не буде знайдено адекватний варіант. Потім обговорюються причини розходження змісту розповіді.

13. Вправа «Почуття та інтонація»

Мета: усвідомлення особливостей оформлення мовлення.

Інструкція: на маленьких папірцях кожен учасник групи записує назву будь-якого почуття або емоції. Причому робить це самостійно, не радячись із сусідом. Потім папірці збираються, перемішуються і роздаються знову. Група вирішує, яку фразу, строчку з віршу або звичайне речення взяти за основу подальших дій. Після цього учасники гри по черзі вимовляють з інтонацією, яка відповідає тому почуттю, що записано у них на папірці. Вимовивши фразу учасник чекає, поки всі висловлять свої здогадки., потім повідомляє, яке почуття він вносив в інтонацію.

14. Вправа «Падіння»

Мета: формування навичок ситуативної саморегуляції під час перебування в напруженій ситуації.

Інструкція: Встати прямо, ноги на ширині плечей, простягнути руки до стелі, піднятися навшпиньки, а потім поступово розслабляти частини тіла, наче опадати.

15. Вправа «Аукціон скульптур»

Мета: формування навичок зняття зайвого напруження.

Інструкція: учасники працюють в парах. Один з партнерів грає роль «скульптора», інший – «матеріалу». Скульптор «ліпить» скульптуру мовчки, використовуючи лише руки. Скульптура запам'ятовує остаточний варіант роботи, щоб потім продемонструвати її. Потім партнери міняються ролями. Проходить демонстрація скульптур, кожній дається назва.

16. Вправа «Комплімент по колу»

Мета: закріплення позитивного емоційного стану.

Інструкція: учасники сідають в коло і говорять один одному компліменти по колу.

Заняття 6

1. Вправа «Грузимо баржу»

Мета: активізація творчих здібностей учасників

Інструкція: вправа проводиться сидячи або стоячи в колі. Тренер тримає в руках м'яч. Потрібно уявити собі, що в центрі кола знаходиться баржа. Учасники збираються у незвичайний похід. Перед відплиттям баржу треба загрузити, щоб підготувати до мандрівки. Баржу можна загрузити чим завгодно, навіть неважливими у поході речами. Можна використовувати абстрактні поняття (революція, клаустрофобія). Одна умова при загрузці – кожен учасник називає три слова, що починаються з однієї літери. М'яч – це передача ходу. Той, хто ловить м'яч, продовжує загрузку баржі. Важливо не повторюватись.

2. Дискусія та складання програми самовдосконалення в групах «Психологічно здоровий учитель»

Мета: розвиток професійної самосвідомості

Питання для обговорення:

- Як часто Вам доводилось зустрічати шкільних учителів, що мають психологічне здоров'я?
- Проаналізуйте стан свого психологічного здоров'я і складіть програми самовдосконалення у мікрогрупах.

3. Вправа «Хвіст дракона»

Мета: зняття морального і фізичного напруження в групі.

Інструкція: тренер просить учасників встати і построїтись одне за одним і взятися руками за талію людини, що стоїть попереду. Перша людина – це голова дракона. Остання – хвіст дракона. За сигналом тренера дракон починає полювання за своїм хвостом. Завдання «голови» - впіймати хвіст, а завдання «хвоста» - сховатись від «голови». Гру закінчено тоді, коли дракон впіймав свій хвіст.

4. Вправа «Шлюбне оголошення»

Мета: розвиток позитивного самосприйняття.

Інструкція: всім членам групи потрібно за 5 хвилин написати шлюбне оголошення. Кожен пише сам про себе, складаючи психологічний автопортрет, виділяючи свої принади (важливо не захоплюватися описом зовнішнього виду, наявністю квартири, а виділяти психологічні характеристики). Потім всі по черзі зачитують свої оголошення, а група допомагає додавати те, що учасник пропустив.

5. Вправа «Кіносюжет»

Мета: розвиток мімічної експресивності.

Інструкція: група ділиться на декілька підгруп. Вигадується сюжет і зміст мовленнєвого спілкування. Сюжет спочатку програється ізольовано, а потім – при всій групі. Події позбавлені звуком. Глядачі мають зрозуміти сутність сюжету за мімічними показниками.

6. Вправа «Експеримент із технікою перефразування»

Мета: розвиток навичок слухання.

Інструкція: тренер формує 4 команди. Кожна команда має обрати куплет із відомого вірша. Потрібно перефразувати вірш таким чином, щоб кожне слово в ньому було передане іншим словом, або словосполученням. Створений текст записується і зачитується вголос усієї групи. Учасники мають здогадатися, який вірш було перефразовано.

7. Релаксація м'язів спини та шиї

Мета: формування навичок керування своїм емоційним станом.

Інструкція: потрібно домогтися відчуття розслаблення у м'язах спини та шиї. В цьому випадку вдалим є образ тіла, що знаходиться у теплій воді, або осіло на стільці. Використовуються такі формули: «Моя спина починає теплішати...теплішає...Моя спина тепла...дуже тепла...Спині жарко!», або «Моя шия в'яла, тепла, нерухома»

8. Вправа «Тварини»

Мета: включення учасників у взаємодію, підняття настрою.

Інструкція: тренер пропонує учасникам зібратися в коло. Кожному він називає на вухо назву тварини, яку учасник тримає у секреті. Потрібно подумати, як «розмовляє» ця тварина. Потім учасники закривають очі і перетворюються в цю тварину. Завдання – знайти схожу тварину, яка видає відповідні звуки.

9. Вправа «Конфлікти»

Мета: відпрацювання техніки Я – висловлювання.

Інструкція: учасники поділяються на пари. Кожен член пари звинувачує у чомусь іншого, створюючи ситуацію конфлікту, типового для школи. Другий член пари реагує трьома різними способами:

- а) виправдовується і вибачається (з позиції дитини, жертви);
- б) використовує ти – висловлювання для звинувачень у відповідь;
- в) використовує я – висловлювання.

Потім учасники міняються ролями і вигадують нову ситуацію. Кожна пара показує групі свою ситуацію і варіанти рішень.

10. Вправа «Актори та глядачі»

Мета: розвиток чутливості до невербальних засобів комунікації

Інструкція: тренер поділяє учасників на дві групи: перша – актори, друга – глядачі. Тренер пропонує акторам теми для інсценувань:

- а) іти проти вітру; туди, куди не хочеться; так, щоб когось не розбудити;
- б) іти з тим, хто найвеселіший; з тим, хто нагадує когось із знайомих; з тим, кого б ти хотів змінити.

Група глядачів повинна зрозуміти, кого зображають актори. Потім групи міняються ролями. Відбувається обговорення.

11. Вправа на вдосконалення жестикуляції у педагогічному спілкуванні

Мета: усвідомлення і вдосконалення жестикуляції у педагогічному спілкуванні.

Інструкція: підготувати невеликий монолог-пояснення нового матеріалу, використовуючи різні лекторські жести. Звернути увагу на їх виразність. Обговорити їхню оптимальну кількість стосовно конкретного монологу.

12. Вправа «Різниця в інтонації»

Мета: усвідомлення особливостей оформлення мовлення

Інструкція: потрібно вимовити своє ім'я з різними інтонаціями. Подивитися, як впливає інтонація на сприймання. Потім вимовити фразу: «Люди стають самотніми через те, що самі не цікавляться оточуючими» - з різними інтонаціями. Потім вимовити фразу: «Справа випадку, чи будуть у нас в житті гарні друзі», - намагаючись викликати протест, інтерес, співчуття і т.п.

13. Вправа «Спілкування в парах»

Мета: усвідомлення важливості візуального контакту.

Інструкція: група поділяється на пари і виконує декілька завдань. Потрібно стати спиною одне до одного і намагатися вести активний діалог про щось важливе для вас протягом 2-3 хвилин. Потім учасники обмінюються враженнями. Наступне завдання – один учасник з пари сідає на стілець, а інший стоїть. Починається діалог. Потім міняються ролями. Наступне завдання – встановити зоровий контакт, спілкуючись без слів протягом 2-3 хвилин. Можна залишати пари постійними, в можна після кожного завдання змінювати їх за бажанням учасників.

14. Вправа «Три, чотири, п'ять»

Мета: концентрація уваги, емоційна розрядка.

Інструкція: учасники стають в коло. Один учасник стає в центр. Ведучий рухається навколо себе і промовляє «три, чотири, п'ять». Потім різко зупиняється і вказує на когось з кола і називає число до десяти. Той, на кого вказали, має швидко показати на пальцях це число, а його сусіди - продовжити по колу числовий рядок. Той, хто помиляється, стає ведучим.

15. Релаксація рук і ніг

Мета: навчання довільній релаксації рук і ніг.

Інструкція: спочатку потрібно відчувати важкість і тепло в одній руці, потім в іншій, потім в обох руках. Аналогічних відчуттів треба домогтися в ногах.

16. Вправа «Дзеркальне відображення»

Мета: розрядка психоемоційного напруження.

Інструкція: група стає в коло. Кожен учасник танцює вільно, експериментуючи та імпровізуючи. Один з учасників стоїть в центрі кола і намагається по черзі повторити рухи кожного з учасників в колі. Вправа закінчується тоді, коли всі учасники побувають у колі.

17. Вправа «Комплімент по колу»

Мета: закріплення позитивного емоційного стану.

Інструкція: учасники сідають в коло і говорять один одному компліменти по колу.

Заняття 7

1. Вправа «Я люблю тебе, милий»

Мета: згуртування учасників групи.

Інструкція: учасники стають в коло. Кожен учасник має сказати своєму сусідові фразу: «Я люблю тебе, милий, але не можу усміхнутися», при цьому потрібно дивитися один одному в очі і той, хто говорить дійсно не повинен усміхатися. Хто не витримав і засміявся, виходить в центр кола.

2. Дискусія «Прояви агресії вчителя»

Питання для обговорення:

- Які емоційні та поведінкові прояви вчителя можна назвати агресивними?
- Чому деякі вчителі стають агресивними?

3. Тест «Басса-Даркі»

Мета: визначення особливостей агресивності вчителів.

4. Вправа «Що мені заважає?»

Мета: показати способи зняття внутрішньої напруженості, агресії, гніву.

Інструкція: цю вправу кожен робить для себе, її не буде продемонстровано в групі. Тренер просить учасників намалювати те, від чого вони хочуть позбавитись. Після цього учасники описують зображене словами. Потім тренер пропонує учасникам зробити зі своїм папірцем все, що завгодно, наприклад, зім'яти, розірвати, викинути и т.д. Потім відбувається обговорення.

5. Вправа «Променева гармата»

Мета: показати способи зняття внутрішньої напруженості, агресії, гніву.

Інструкція: згадати конфліктну ситуацію, яка викликає злість, гнів. Потім уявити себе лампою, що випромінює негативні емоції і проєцирує їх на екран. Після цього пропонується в думках взяти променеву гармату і стріляти у емоції. Прислухатися до своїх почуттів. Потім відбувається обговорення.

6. Вправа «Втеча»

Мета: формування умінь ефективного спілкування.

Інструкція: тренер поділяє групу навпіл. Половина учасників потрапила у полон до терористів і стали заручниками. Але решта гравців підготували втечу. Заручникам потрібно повідомити план втечі. Оскільки вони знаходяться у різних місцях, до кожного посилається окремий гравець. План у кожного свій. Повідомити його необхідно лише жестами. Робота проходить в парах. Після закінчення повідомлень кожен заручник розповідає всім про той план втечі, який було підготовлено для нього. Розповіді порівнюються. Якщо в основних деталях вони співпадають, то заручник вважається звільненим, якщо ні – залишається у полоні.

7. Вправа «Продовж відверто»

Мета: формування умінь слухання.

Інструкція: всі сідають в коло. Тренер пропонує кожному учаснику взяти картку. Учасник має продовжити думку, яку розпочато в тексті, максимально

відверто. Учасники вирішують, наскільки він відвертий. Якщо більшість визнає його думку відвертою, то учасник на один крок переміщує свій стілець до центру кола. Той, чиє висловлювання не визнано відвертим, тягне ще одну картку. Обмін думками заборонений.

Приклади тексту карток:

- У мене багато недоліків. Наприклад, були випадки, коли я поведився як боягуз. Одного разу, пам'ятаю...
- Коли я вперше закохався, я...

8. Вправа «Чаші» (зняття м'язових зажимів)

Мета: відпрацювання навичок «м'язового контролера».

Інструкція: потрібно уявити собі, що на столі стоять дорогі кришталеві чаші, повні вишневого джему. Підходьте до столу і беріть по чаші. Скільки важить така чаша? Кілограма 3-4. Згадайте, як напружені пальці, коли вони тримають такий вантаж. Перевірте. Поставте чашу, візьміть графин з водою. Прислухайтесь до пальців. Як вони напружені?

9. Вправа «Сад» (зняття м'язових зажимів)

Мета: відпрацювання навичок «м'язового контролера».

Інструкція: уявити, що ви знаходитесь у фруктовому саду. Рвіть яблука і груші, кладіть їх у кошик. Шукайте правильну напругу в руці. Немає двох однакових яблук, значить, немає однакових напружень. Рефлексія знаходження напружень їх зняття.

10. Вправа «Риба-птаха-звір»

Мета: підвищення розумової активності.

Інструкція: учасники встають в коло. Ведучий встає в центр і, повертаючись навколо себе, вказує на учасників рукою і говорить: «Риба-птаха-звір». У якийсь момент ведучий зупиняється і говорить: «Риба». Учасник, на якого вказав ведучий, повинен швидко назвати відповідну тварину і показати рух.

Якщо учасник не зорієнтувався, він вибуває з гри. Гра закінчується тоді, коли в колі залишається не більш трьох учасників.

11. Вправа «Переривання у бесіді»

Мета: оволодіння навичками ведіння діалогу і дискусії.

Питання для обговорення:

- Наскільки часто шкільні вчителі переривають учнів на уроці?
- Чи вважаєте ви конфліктогенним фактором невміння вчителя вислухати дитину? Наведіть приклади.
- Як би ви відреагували, якщо б вас перервали?

12. Вправа «Захват ініціативи в діалозі»

Мета: оволодіння навичками ведіння діалогу і дискусії.

Інструкція: двоє учасників сідають в центр кола. Один з них починає діалог з будь-якої репліки на вільну тему. Другий має підхвати розмову, але при цьому переключити співрозмовника на свою тему. Робити це потрібно ненав'язливо, ввічливо.

13. Вправа «Стінка на стінку»

Мета: формування навичок регуляції емоційного напруження в процесі діалогу.

Інструкція: група ділиться на дві рівні підгрупи. Команди сідають на два ряди стільців, що стоять один напроти одного. Учасники першої команди уявляють собі складну конфліктну ситуацію. Учасник першої команди звертається до когось з учасників другої команди із претензією. Завдання партнера – зняти напругу у нападника. Потім запитують у нападника, чи знизилось його напруження. Проводиться аналіз результатів, обговорюються техніки зниження емоційного напруження, якими користувались партнери по взаємодії. Потім учасники групи визначають техніки, що знижують напруження, і техніки, що підвищують напруження.

14. Вправа «Метафорична вербалізація»

Мета: формування навичок регуляції емоційного напруження в процесі діалогу.

Інструкція: учасники поєднуються в пари. Обирається для розігрування конфліктна ситуація. Один учасник пари нападає на іншого. Той, на кого напали має відповісти метафоричним описом свого стану, наприклад: «Я відчуваю себе як школяр, що відповідає у дошки». Метафора має бути яскравою і в той же час м'якою, точною і поважною по відношенню до себе.

15. Вправа «Ковпак»

Мета: підняття настрою учасників групи.

Інструкція: тренер починає інструкцію повільно, поступово її ускладнюючи. Потім починає нарощувати темп. Коли група досягає швидкості розмовного мовлення приговорювання цієї фрази, вправа закінчується. Інструкція звучить так: «Ковпак мій трикутний. Трикутний мій ковпак. А якщо не трикутний, то це не мій ковпак». Потім тренер вводить інструкцію: замість слова «ковпак» учасники мають двічі хлопнути себе по голові. Пропонуються різні варіації.

16. Вправа «Скептики та оптимісти»

Мета: тренування сприйняття інформації.

Інструкція: тренер пропонує учасникам стати в коло. Він скаже твердження і обґрунтує його: «Йде сніг, і це добре, тому що скрізь чисто». Потім він передає хід сусіду справа, який повторює кінець попереднього твердження і спростовує його: «Скрізь чисто, і це погано, тому що все забрудниться». І так далі по колу.

17. Вправа «Насос і надувна лялька»

Мета: зняття напруження.

Інструкція: учасники розбиваються на пари. Один – надувна лялька, з якої випущене повітря. Інший – накачує ляльку повітрям за допомогою насоса, наклонюючись вперед, вимовляє звук «с». Лялька поступово наповнюється повітрям, її частини випрямляються. Нарешті лялька надута. Подальше накачування її повітрям небезпечне – лялька може лопнути. Накачування необхідно припинити вчасно. Після цього ляльку здувають, виймаючи з неї насос. Повітря поступово виходить з ляльки.

18. Вправа «Пакування чемоданів»

Мета: підведення підсумків заняття.

Інструкція: тренер довільно кидає м'яч одному з учасників. Той висловлюється і передає м'яч далі. Так відбувається, поки всі не виступлять. Не підведе для себе і групи підсумки роботи.

Заняття 8

1. Вправа «Один стілець»

Мета: згуртування учасників, підняття настрою.

Інструкція: необхідно сісти на стільці усією групою. Стільців на один менше, ніж учасників. Поступово тренер прибирає стілець за стільцем. В результаті на всіх учасників залишається один стілець, на який вони сідають всією командою.

2. Дискусія «Я – концепція вчителя і його педагогічні настанови»

Мета: розвиток професійної самосвідомості.

Інструкція: учителі, які мають занижену самооцінку, мають негативні настанови. Наприклад:

- Негативно реагувати на тих учнів, які тебе не люблять.
- Використовуючи будь-яку можливість, створювати учням труднощі, оскільки це не дозволяє розслабитись.
- Стимулювати учнів до навчання, викликаючи у них почуття провини за свої помилки.

- Збільшувати ступінь покарання учня пропорційно його провині.

Питання для обговорення:

- Наскільки притаманні учителям школи, яку ви закінчили, наведені педагогічні настанови?
- Які з них ви поділяєте?
- Обговоріть в групі кожен з процитованих педагогічних настанов з точки зору конфліктогенності спілкування зі школярами.

3. Вправа «Прокурор і адвокат»

Мета: усвідомлення особливостей само сприйняття і сприйняття себе іншими.

Інструкція: учасники поділяються на дві групи. Одна грає роль «прокурора», інша – «адвоката». Будь-хто з групи сідає в коло. Група починає висловлюватися, «адвокати» акцентують увагу на позитивних якостях учасника в центрі, наводять приклади, а «прокурори» аргументовано доводять протилежне.

4. Вправа «Принади»

Мета: розвиток позитивного само сприйняття.

Інструкція: учасники сідають в коло. Кожен за часовою стрілкою називає свої достоїнства, а потім повторює достоїнства інших у тому порядку в якому ті називалися.

5. Вправа «Телефонна розмова»

Мета: розвиток емпатії.

Інструкція: вправа виконується в парах. Партнери сідають спиною один до одного і імітують телефонну розмову, в ході якої за манерою розмовляти, за інтонацією партнера вони мають визначити його емоційний стан. Потім результати обговорюються.

6. Вправа «Маски у спілкуванні»

Мета: розвиток мімічної експресивності.

Інструкція: тренер пропонує учасникам на вибір картки, де задані маски: агресивності, прохолодної ввічливості, доброзичливості, веселості і т.д. Учасники по черзі мають продемонструвати свою маску. Кожному учаснику потрібно згадати, або вигадати ситуацію, яка могла б відобразити маску і продемонструвати її всім.

7. Вправа «Потягнулися-зламалися»

Мета: зняття напруження.

Інструкція: положення – стоячи, руки і все тіло спрямовані вгору. Потрібно тягнутися вгору вище і вище. В думках відриваємо п'ятки від підлоги (реально п'ятки на підлозі). Потім кисті як би зламалися. Потім руки зламалися у ліктях, плечах, упали плечі, повисла голова, зламалися в талії, підігнулись коліна, впали на підлогу. Потрібно прислухатись до себе. Чи залишилась де-небудь напруга? Скинути її.

8. Вправа «Подаруй рух»

Мета: розрядка психоемоційного напруження.

Інструкція: учасники встають в коло. Звучить весела музика, ведучий починає танець, виконуючи однотипні рухи протягом 20 секунд. Інші повторюють ці рухи. Потім кивком голови він дає знак наступному починати свої рухи в такт музиці, і далі подібне продовжується по колу.

9. Релаксація м'язів обличчя

Мета: розслаблення м'язів обличчя.

Інструкція: релаксація починається з розслаблення і зігрівання обличчя нижче рівня очей. Потім увага приділяється м'язам чола. Але замість відчуття тепла в цій області викликається відчуття легкої прохолоди.

10. Вправа «Ла-ва-та»

Мета: підвищення тону учасників, зняття втоми.

Інструкція: учасники встають в коло. Учасники починають танцювати, рухаючись по колу і повторюючи слова пісеньки: «Дружно танцюємо ми, тра-та-та-тра-та-та. Танок веселий наш це ла-ва-та». Потім продовжуючи танцювати, уважно слухають тренера и повторюють його дії і слова.

Завдання:

- «Мої лікті гарні, а у сусіда кращі».
- «Мої плечі гарні, а у сусіда краще».
- «Мої п'ятки гарні, а сусіда кращі».

11. Рольові ігри для розвитку емпатії

Мета: розвиток емпатії.

Ситуація «День народження»

Одного разу на перерві черговий педагог підвів до класного керівника Толю.

- Ваш хлопчик, Олександр Федорівно?

- Мій. А що сталося?

- Подивіться, усі квіти в сусідньому дворі обірвав, - і як речовий доказ протягнув великий букет айстр.

Хлопчик стояв, опустивши голову.

- Навіщо ти рвав квіти, Толя? – м'яко спитала вчителька.

- Я хотів подарувати мамі. У неї сьогодні День народження.

Він підняв повні сліз очі.

Після уроків вчителька попросила Толю почекати її, щоб разом іти додому.

Хлопчик чекав на вчительку. Він думав про те, який «подарунок» зараз отримає мама, з'ясувавши, що він заліз у чужий садок.

12. Вправа «Образи»

Мета: формування навичок керування своїм емоційним станом.

Інструкція: учасники сідають зручно. Закривають очі. Слідкують за своїм диханням. В думках глибоко вдихають і видихають повітря, поступово заспокоюючись і зосереджуючись на своїх відчуттях. Тіло розслабляється. Стає тепло, зручно і спокійно. Учасники вдихають свіже, прохолодне повітря. Тренер промовляє окремі слова, а учасники промовляють їх про себе, зосередившись на їх змісті. Після цього вони уявляють образи почутих слів. Наприклад: ніжне море, світла галявина, звук дзвіночка, колючий сніг, гарячий пар, аромат троянди, смак шоколаду.

13. Вправа «Передай фразу»

Мета: емоційна розрядка учасників групи.

Інструкція: учасники сидять в колі. Обираються двоє ведучих, що сидять в центрі. Ведучі вигадують довгу фразу. Завдання ведучих передати свою фразу по колу. Вони промовляють фразу на вухо гравцю, який сидить поряд. Гравець передає цю фразу сусіду. Завдання групи – передати фразу по колу якомога швидко і точно.

14. Вправа «Погляд, що говорить»

Мета: усвідомлення важливості візуального контакту.

Інструкція: учасникам роздаються картки з завданням, яке потрібно виконати.

Завдання: скажіть одними очима:

- Тихіше, ви мені заважаєте.
- Молодець! Чудова відповідь.
- Прошу уваги.
- Невже тобі не соромно?

15. Дихальні вправи

Мета: формування навичок керування своїм емоційним станом.

1. Верхнє дихання. Положення сидячи. Перш ніж зробити вдих, потрібно видохнути повітря з легенів. Після цього зробити повільний вдих через ніс, піднімаючи плечі і заповнюючи повітрям верхні відділи легенів.
2. Середнє дихання. Положити долоні на обидві боки грудної клітини і слідкувати за її опусканням і розширенням. Зробити видох через ніс, ребра при цьому опускаються, потім – повний вдих, розширюючи грудну клітину. Плечі і живіт під час вдиху мають залишатися нерухомими.
3. Нижнє дихання. Потрібно покласти долоні на живіт. Зробити повний видох, при цьому живіт вбирається. Потім повільно вдихнути повітря через ніс, виставивши живіт, не рухаючи грудною клітиною і руками.

16. Вправа «7ур»

Мета: концентрація уваги, створення робочого настрою.

Інструкція: група встає в коло. Учасники рахують по порядку до 100. Кожна людина, якій випало число 7, кратне 7, в складі якого є цифра 7 говорить замість числа «7ур». Той, хто помиляється, позбувається права відкривати рот до кінця гри і промовляє числа вголос, але з закритим ротом.

17. Вправа «Нас з тобою поєднує»

Мета: створення атмосфери прийняття один одного.

Інструкція: тренер пропонує сісти в коло поближче один до одного. Бере м'яч і кидає його комусь з учасників. Той, хто тримає м'яч, має знайти в групі учасника, в чомусь схожого на нього, кидає йому м'яч і говорить: «Нас з тобою поєднує...» Той, хто впіймав м'яч, якщо згоден із висловлюванням, відповідає «спасибі», а якщо ні, відповідає «я подумаю».

18. Вправа «Пакування чемоданів»

Мета: підведення підсумків заняття.

Інструкція: тренер довільно кидає м'яч одному з учасників. Той висловлюється і передає м'яч далі. Так відбувається, поки всі не виступлять. Не підведе для себе і групи підсумки роботи.

19. Вправа «Комплімент по колу»

Мета: закріплення позитивного емоційного стану.

Інструкція: учасники сідають в коло і говорять один одному компліменти по колу.

Заняття 9

1. Вправа «Фраза з пісні»

Мета: підняття активності учасників.

Інструкція: група поділяється на дві команди. Перша команда задає питання другій команді фразою з пісні, а друга команда має підібрати строчку з пісні у відповідь.

2. Дискусія «Модель поведінки педагога»

Мета: визначення власної професійної моделі поведінки.

Тренер повідомляє про три основні моделі поведінки: невпевнену, агресивну, асертивну. Учасники мають знайти відмінні риси цих моделей за критеріями: позиція у спілкуванні, спосіб самоствердження, стан, самооцінка, поведінка у спілкуванні, результат взаємодії. Після цього кожен учасник має проаналізувати свою поведінку і визначити власну професійну модель поведінки.

3. Аналіз складних педагогічних ситуацій»

Мета: формування навичок вирішення конфліктних педагогічних ситуацій.

Ситуація «Контрольна»

Дзвінок на урок. Вчитель заходить в клас і бачить, що завдання для контрольної роботи, яке було написано на дошці, витерто.

Ситуація «Урок стоячи»

Урок почався як завжди. Учитель увійшов в клас. Учні для вітання встали, але після слів педагога: «Доброго дня, сідайте». – все продовжують стояти.

Ситуація «Запізнення»

Наташа регулярно запізнюється на перший урок. От і сьогодні вона входить у клас через 15 хвилин після дзвінка, коли урок в самому розпалі.

4. Вправа «Плутанина»

Мета: створення веселої атмосфери в групі.

Інструкція: тренер пропонує учасникам виміряти швидкість вирішення складних ситуацій. Для цього він запрошує одного учасника і просить його вийти за двері. Після цього тренер дає групі інструкцію: «Встаньте в коло і візьміться за руки. Ваше завдання – заплутатись так, щоб ведучому було складно вас розплутати. Руки при цьому відпускати не можна». Завдання ведучого – розплутати гравців.

5. Вправа «Самоконтроль зовнішнього виразу емоцій»

Мета: формування навичок саморегуляції емоційного стану через зовнішній прояв емоцій.

Інструкція: учасникам пропонується звернути увагу на такі моменти:

- Як виглядає моє обличчя?
- Чи не напружений я?
- Чи не стиснуті мої зуби?
- Як я сиджу?
- Як я дихаю?

Якщо виявляються ознаки напруженості, необхідно: довільно розслабити м'язи, використовуючи формули (м'язи обличчя розслаблені, чоло розгладжене, розслаблені м'язи щелепи, розслаблені м'язи рота, розслаблений ніс), зручно сісти, встати, зробити 2-3 глибоких вдиху і видиху.

6. Вправа «Ковдра»

Мета: тренування моделювання різних емоційних станів.

Інструкція: потрібно відчувати босі ноги на пухнастій ковдрі, великій і теплій, у великій, зручній кімнаті. Освітлення – в теплих жовтих тонах.

7. Поступове напруження і розслаблення окремих груп м'язів

Мета: набуття навичок психоемоційного тренування.

Інструкція: положення – сидячи на стільці, напружити пальці ніг, одночасно зробити глибокий вдих через ніс, повільно видихаючи, розслабити пальці ніг. Те саме, напружуючи і розслабляючи м'яз стегон, попереку, сідниць, пресу, верхньої частини спини, плечей, рук, шиї. Після поступового розслаблення необхідно подумки спробувати розслабити м'язи всього тіла.

8. Вправа «Танок вогню»

Мета: усвідомлення і зняття м'язових зажимів.

Інструкція: учасники тісно стають в коло, руки піднімають вгору і поступово в такт музиці опускають і піднімають їх, зображаючи язика полум'я. Багаття у ритмі качається то в один, то в інший бік, стає то вищий, то нижчий. Дме сильний вітер, і багаття розпадається на маленькі іскри, які вільно розлітаються, кружаться, поєднуються один з одним по дві, три, чотири разом.

9. Вправа «Зріст, колір очей і волосся»

Мета: відпрацювання навичок невербального спілкування.

Інструкція: тренер пропонує групі 3 завдання, які вони виконують мовчки:

- Стати в одну лінію за зростом.
- Стати за кольором очей. Від найтемнішого до найсвітлішого.
- Стати за Днями народження, враховуючи день і місяць.

10. Вправа «Ритм»

Мета: підняття емоційного настрою групи.

Інструкція: тренер пропонує стати в коло і передавати один одному ритм. Ритм можна відхлопати або протупотіти. Вправа закінчується тоді, коли група підлаштувалася під ритм останнього гравця.

11. Вправа «Мій портрет очами групи»

Мета: усвідомлення особливостей самосприйняття і сприйняття себе іншими.

Інструкція: знаходяться один або два бажаних, які сідають на стілець. Всі інші учасники групи стають художниками. Їм необхідно зобразити портрет обраних учасників на папері. Необхідно створити саме психологічний портрет. Єдина умова – до кінця вправа забороняється розмовляти. Після цього малюнки розташовуються на стільцях учасників, а всі художники розглядають портрети. Потім відбувається рефлексія.

12. Вправа «Дихання із полегшенням»

Мета: формування навичок керування власним емоційним станом.

Інструкція: учасникам пропонується згадати про щось неприємне. Спостерігаючи за внутрішніми відчуттями, потрібно знайти саме те, що з'явилося при неприємному спогаді. Почніть дихати глибше животом, уявляючи кожен видих, як видих полегшення, разом з яким уходить частина важкості, яка пов'язана із неприємними думками. Перед виходом із вправа порівняйте, наскільки зменшилися неприємні відчуття і як змінився настрій, емоційний фон.

13. Вправа «Лимон»

Мета: тренування моделювання емоційних станів.

Інструкція: учасникам потрібно уявити смак чаю або кави з лимоном. Зоровий образ – яскравий, але кімната знаходиться у темряві. Стіл накритий, але уже у безладі. За столом друзі. Бесіда трохи шумна, але цікава.

14. Вправа «Сприймання життя»

Мета: розвиток позитивного самосприйняття.

Інструкція: всім учасникам пропонується розділити лист паперу на дві колонки. В лівій – записати погані події свого життя, в правій – позитивні аспекти тих самих подій. Після цього відбувається обговорення значення позитивної інтерпретації ситуації.

15. Вправа «Всесвіт»

Мета: сприяння розкриттю творчого потенціалу учасників.

Інструкція: учасники стають в дві шеренги, так, щоб утворився коридор – це шлях до мети. Це – символ тих стратегічних цілей, які ви ставите перед собою. Завдання – по черзі під музику пройти цей шлях незвичайним способом – так як до вас цього ніхто не робив.

16. Вправа «Поштар»

Мета: виклик емоційного відгуку, обмін почуттями і думками між учасниками.

Інструкція: тренер роздає кожному учаснику по три папірця. На них потрібно написати пораду і побажання трьом учасникам групи. Потім потрібно звернути папірці і написати ім'я адресата. Тренер – поштар, він доставляє папірці адресатам.

17. Вправа «Контракт»

Мета: усвідомлення особливостей самосприйняття і сприйняття себе іншими.

Інструкція: кожен член групи складає контракт із самим собою, відповідаючи на наступні питання:

- Що я хотів би змінити в собі за результатами роботи в групі?
- Яким чином я буду це робити?
- Коли я буду це робити?

В контракті варто особливо підкреслити: сфери своєї поведінки, які потребують перебудування; свої сильні і слабкі боки. Варто намітити зміни, що стосуються роботи, сім'ї, свого стилю спілкування, взаємин із родичами, друзями. Визначити конкретні цілі і шляхи їх досягнення. Складені контракти потрібно покласти в конверти, де вказується точна поштова адреса того, хто підписав контракт. Конверти віддаються керівникові, який через деякий час відсилає контракт.

18. Підведення підсумків тренінгу

Мета: визначення результатів роботи групи.

Інструкція: учасникам тренінгу пропонується продовжити речення: «Я зрозумів», «Я відчув», «Найбільше мені запам'яталось».

Додаток В

Таблиця В.1

Порівняння ЕГ і КГ

	Експериментальна	Контрольна	t
Емоц. виснаження	19.45	20.55	-0.53
Деперсоналізація	7.49	9.06	-1.68
Редукція	32.63	32.36	0.21
Самооцінка	57.88	60.62	-1.02
Загальна інтернальність	4.33	4.91	-1.15
Область досягнень	5.39	5.13	0.55
Область невдач	4.43	4.45	-0.06
Сімейні відносини	5.24	5.04	0.5
Виробничі стосунки	4.41	5.28	-1.88
Міжособистісні стосунки	5.33	5.79	-1.12
Область здоров'я	3.57	3.94	-0.84
Задоволеність роботою	33.27	32.98	0.21
Фізична агресія	1.69	2.08	-1.26
Непряма агресія	2.18	2.51	-1.09
Дратівливість	2.69	2.83	-0.47
Негативізм	2.12	1.91	0.89
Образа	2.12	2.08	0.2
Підозрілість	1.67	1.98	-1.17
Вербальна агресія	1.67	2.04	-1.48
Почуття провини	3.24	2.91	1.47
Особистісна зрілість	40.1	42.38	-0.55
Мотивація досягнення	16	15.06	0.43
Ставлення до свого Я	20.06	19.26	0.27
Почуття громадського обов'язку	9.27	9.79	-0.54
Життєві установки	16.55	16.66	-0.05
Здатність до психологічної близькості	8.04	8.3	-0.23
А	4.69	5.17	-0.97
В	9.47	9.81	-1.48
С	4.63	4.02	1.74
Е	7.78	7.6	0.59
Ф	6.14	5.42	1.74
Г	2.33	3	-1.89
Н	5.2	5.02	0.42
І	3.59	4.45	-1.76
Л	7.18	7.38	-0.53
М	6.29	6.08	0.56
Н	3.41	3.96	-1.55
О	6.02	6.45	-0.93

Продовження таблиці В.1

Q1	7.22	6.62	1.57
Q2	4.98	4.34	1.43
Q3	2.69	3.42	-1.84
Q4	5.12	5.25	-0.31

Додаток Г

Таблиця Г.1

**Розподіл учасників за рівнями професійного вигорання у КГ та ЕГ
до і після експерименту (у %)**

Шкали	Рівні	Контрольна група		Експериментальна група	
		до	після	до	після
Емоційне виснаження	низький	20,7	15,0	32,6	40,8
	середній	41,5	41,5	40,8	42,8
	високий	37,8	43,5	26,6	16,4
Деперсоналізація	низький	32,0	28,3	26,6	38,7
	середній	36,0	33,9	53,0	48,9
	високий	32,0	37,8	20,4	12,4
Редукція власних досягнень	низький	22,6	18,8	26,6	28,5
	середній	33,9	35,8	36,7	36,7
	високий	43,5	45,4	36,7	34,8

Таблиця Г.2

Розподіл учасників за рівнями суб'єктивного контролю в КГ та ЕГ до і після експерименту (у %)

Шкали	Рівні	Контрольна група		Експериментальна група	
		до	після	до	після
Загальна інтернальність	Низький	79,2	69,9	77,5	55,1
	Високий	20,8	30,1	22,5	44,9
Область досягнень	Низький	60,4	52,9	51,0	40,8
	Високий	39,6	47,1	49,0	59,2
Область невдач	Низький	77,3	69,8	69,3	57,1
	Високий	22,7	30,2	30,7	42,9
Сімейні стосунки	Низький	84,9	81,1	57,1	42,9
	Високий	15,1	18,9	42,9	57,1
Виробничі стосунки	Низький	54,7	50,9	65,3	46,9
	Високий	45,3	49,1	34,7	53,1
Міжособистісні стосунки	Низький	79,2	62,2	46,9	36,7
	Високий	20,8	37,8	53,1	63,3
Область здоров'я	Низький	43,3	37,8	75,5	67,3
	Високий	56,6	62,2	24,5	32,7

Таблиця Г.3

Розподіл учасників за рівнями особистісної зрілості в КГ та ЕГ до і після експерименту (у %)

Шкали	Рівні	Контрольна група		Експериментальна група	
		до	після	до	після
Особистісна зрілість	Дуже високий	0,0	0,0	2,2	4,2
	Високий	2,0	2,0	28,5	30,6
	Задовільний	83,0	84,9	48,9	55,1
	Незадовільний	15,0	13,1	20,4	10,1
Мотивація досягнення	Дуже високий	3,9	3,9	20,4	20,4
	Високий	43,3	39,6	34,6	51,0
	Задовільний	45,2	47,1	32,6	24,4
	Незадовільний	7,6	9,4	12,4	4,2
Ставлення до «Я»	Дуже високий	0,0	0,0	2,2	2,2
	Високий	3,9	5,6	22,4	32,6
	Задовільний	67,9	62,2	30,6	38,7
	Незадовільний	28,2	32,2	44,8	26,5
Почуття громадянського обов'язку	Дуже високий	7,6	5,6	34,6	40,8
	Високий	18,8	28,2	34,6	30,5
	Задовільний	56,6	43,3	26,5	26,5
	Незадовільний	17,0	22,9	4,3	2,2
Життєва настанова	Дуже високий	0,0	0,0	16,3	16,3
	Високий	5,6	5,6	20,4	26,5
	Задовільний	73,5	71,6	40,9	46,9
	Незадовільний	20,9	22,8	22,4	10,3
Здатність до психологічної близькості	Дуже високий	0,0	0,0	18,3	14,5
	Високий	34,0	32,0	18,3	34,6
	Задовільний	34,0	32,0	14,5	20,4
	Незадовільний	32,0	36,0	48,9	30,5

Таблиця Г.4

Розподіл учасників за проявом характерологічних рис в КГ та ЕГ до і після експерименту (у %)

Шкали	Рівні	Контрольна група		Експериментальна група	
		до	після	до	після
А	Низький	56,6	54,7	61,2	51,0
	Високий	43,4	45,3	38,8	49,0
В	Низький	58,4	50,9	6,2	2,0
	Високий	41,6	49,1	93,8	98,0
С	Низький	67,9	66,0	69,3	46,9
	Високий	32,1	34,0	30,7	53,1
Е	Низький	60,4	54,7	2,0	0,0
	Високий	39,6	45,3	98,0	100,0
F	Низький	100,0	100,0	36,7	20,4
	Високий	0,0	0,0	63,3	79,6
G	Низький	54,7	52,8	98,0	85,7
	Високий	45,3	47,2	2,0	14,3
Н	Низький	66,0	60,3	59,1	42,8
	Високий	34,0	39,7	40,9	57,2
I	Низький	62,2	67,9	79,5	69,3
	Високий	37,8	32,1	20,5	30,7
L	Низький	64,1	62,2	18,4	36,7
	Високий	35,9	37,8	81,6	63,3
М	Низький	98,1	96,2	34,6	32,7
	Високий	1,9	3,8	65,4	67,3
N	Низький	64,1	64,1	95,9	63,3
	Високий	35,9	35,9	4,1	36,7
O	Низький	96,2	96,2	30,7	34,7
	Високий	3,8	3,8	69,3	65,3
Q1	Низький	58,4	64,1	16,4	6,2
	Високий	41,6	35,9	83,6	93,8
Q2	Низький	86,7	90,5	53,0	45,9
	Високий	13,3	9,5	47,0	57,1
Q3	Низький	71,6	84,9	89,7	83,6
	Високий	28,4	15,1	10,3	16,4

Q4	Низький	90,5	92,4	59,1	85,7
	Високий	9,5	7,6	40,9	14,3

Таблиця Г.5

Розподіл учасників за рівнями форм агресії у ЕГ та КГ до і після експерименту (у %)

Форми агресії	Рівні	Контрольна група		Експериментальна група	
		до	після	до	після
Фізична агресія	низький	54,7	37,7	44,8	73,4
	середній	35,8	54,7	48,9	24,4
	високий	9,5	7,6	6,3	2,2
Непряма агресія	низький	32,0	24,5	26,5	42,7
	середній	47,1	56,6	61,2	55,1
	високий	20,9	18,9	12,3	2,2
Дратівливість	низький	22,6	13,2	16,3	40,8
	середній	58,5	66,0	51,0	57,0
	високий	18,9	20,8	32,7	2,2
Негативізм	низький	24,5	11,3	30,6	55,1
	середній	54,7	67,9	63,2	44,9
	високий	20,8	20,8	6,2	0,0
Образа	низький	26,4	28,3	24,4	51,0
	середній	56,6	58,4	69,4	46,8
	високий	17,0	13,3	6,2	2,2
Підозрілість	низький	52,8	49,0	48,9	55,1
	середній	35,8	43,3	44,9	44,9
	високий	11,4	7,7	6,2	0,0
	низький	37,7	22,6	46,9	77,5

Вербальна агресія	середній	47,1	52,8	48,9	22,5
	високий	15,2	24,6	4,2	0,0
Почуття провини	низький	9,5	5,6	4,2	6,2
	середній	58,5	60,3	59,1	87,6
	високий	32,0	34,1	36,7	6,2

Додаток Д

Таблиця Д.1

Дані експериментальної роботи у контрольній групі

	До	Після	t
Емоційне виснаження	20.55	19.87	0.29
Деперсоналізація	9.06	9.74	-0.64
Редукція	32.36	30.58	1.25
Самооцінка	60.62	64.13	-1.13
Загальна інтернальність	4.91	5.42	-0.85
Область досягнень	5.13	4.74	0.77
Область невдач	4.45	4.17	0.61
Сімейні відносини	5.04	5.08	-0.08
Виробничі стосунки	5.28	5.81	-1
Міжособистісні стосунки	5.79	6.58	-1.75
Область здоров'я	3.94	4.77	-1.78
Задоволеність роботою	32.98	34.57	-0.98
Фізична агресія	2.08	2.34	-0.76
Непряма агресія	2.51	2.26	0.73
Дратівливість	2.83	2.58	0.82
Негативізм	1.91	1.92	-0.07
Образа	2.08	1.94	0.47
Підозрілість	1.98	2.32	-1.1
Вербальна агресія	2.04	1.87	0.68
Почуття провини	2.91	2.89	0.06
Особистісна зрілість	42.38	41.72	0.15
Мотивація досягнення	10.06	13.08	-1.11

Ставлення до свого Я	19.26	21.42	-0.63
Почуття громадського обов'язку	9.79	10.45	-0.68
Життєві установки	16.66	17.15	-0.23
Здатність до психологічної близькості	8.3	9.34	-0.83
A	5.17	5.66	-0.87
B	9.81	9.85	-0.34
C	4.02	3.64	0.91
E	7.6	7.26	1.08
F	5.42	5.87	-1.01
G	3	3.49	-1.27
H	5.02	4.47	1.12
I	4.45	5.09	-1.16
L	7.38	6.92	1.12
M	6.08	6.28	-0.54
N	3.96	3.91	0.15
O	6.45	5.47	1.78
Продовження таблиці Д.1			
Q1	6.62	6.04	1.38
Q2	4.34	4.32	0.04
Q3	3.42	3.4	0.05
Q4	5.25	5.25	0

