

УДК 159.922.1+37.015.3

DOI 10.31652/2415-7872-2022-69-121-127

ВОЛОДИМИР ШАХОВ

orcid.org/0000-0003-1535-2802

shahovu2016@gmail.com

доктор педагогічних наук, професор

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ВЛАДИСЛАВ ШАХОВ

orcid.org/0000-0002-1069-929

vshahov75@gmail.com

магістр психології,

Вінницький державний педагогічний

університет імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця

АГРЕСІЯ ЯК ДЕФОРМАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ ПЕДАГОГА НА ЕТАПІ ПЕРВИННОЇ АДАПТАЦІЇ

У статті з'ясовано, що професійне становлення особистості педагога супроводжується зовнішніми і внутрішніми протиріччями, критичними моментами, в ході яких відбувається зміна вектора професійного розвитку. Як і будь-який процес розвитку, професійне становлення приносить людині не тільки вдосконалення та психічні набуття, а й деструктивні зміни особистості. Однією з форм професійно зумовлених деструкцій є деформації особистості. Доведено, що агресивні прояви як деформація професійної свідомості педагога в ході його професійного становлення можуть виникати уже на початковому етапі його первинної адаптації.

Ключові слова: професійне становлення, професійна свідомість педагога, професійне вигорання, професійна адаптація, професійно важливі якості, професійний розвиток, професійна самосвідомість педагога.

VOLODYMYR SHAKHOV

Doctor of Pedagogical Sciences, professor

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskiy

State Pedagogical University,

Ostrozhs'koho str. 32, Vinnitsia

VLADYSLAV SHAKHOV

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskiy

State Pedagogical University,

Ostrozhs'koho str. 32, Vinnitsia

AGGRESSION AS A DEFORMATION OF THE TEACHER'S PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS AT THE STAGE OF ITS PRIMARY ADAPTATION

The article finds that the professional development of the teacher's personality is accompanied by external and internal contradictions, a critical moment during which there is a change in the vector of professional development.

Professional adaptation of a teacher is characterized by the inclusion of the subject in professional activities initially normative-reproductive nature. Active socio-professional interaction at this stage contributes to the development of a new professional role, gaining experience in self-employment. In the process of mastering the activity is the professionalization of mental processes, the formation of professionally important aspects.

Like any process of development, professional development brings a person not only improvement and mental acquisition, but also destructive personality changes. One of the forms of professionally caused destruction is deformation of personality. It is proved that aggressive manifestations as deformation of professional consciousness of a teacher and in the course of his professional formation can occur at the initial stage of its initial adaptation.

Key words: professional development, professional self-awareness of a teacher, professional burnout, professional adaptation, professionally important qualities, professional development, professional self-awareness of a teacher.

Проблема впливу професії на особистість час від часу виникає в центрі уваги вітчизняних та зарубіжних учених, але все ще залишається актуальною та недостатньо дослідженою. У вітчизняній та зарубіжній психологічній літературі широко представлені наукові праці, розкрито позитивний вплив навчальної та професійної діяльності на формування особистості. Проблема взаємозв'язку діяльності та особистості відображена в роботах таких психологів, як Б. Ананьєв, А. Бодальов, В. Зінченко, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Г. Суходольський.

Проте становлення особистості супроводжується зовнішніми і внутрішніми протиріччями, критичним моментом, в ході яких відбувається зміна вектора професійного розвитку. Як і будь-який процес розвитку, професійне становлення приносить людині не тільки вдосконалення та психічні набуття, а й деструктивні зміни особистості. Однією з форм професійно зумовлених деструкцій є деформації особистості. Кількість робіт, спрямованих на вивчення професійних деформацій є вкрай обмеженою. Окремі аспекти проблеми професійних деформацій висвітлені в роботах Л. Карамушки, Г. Гнускіної, О. Кокуна, О. Хайруліна, С. Мащак. Дослідники вказують, що деформації розвиваються під впливом умов та характеру професійної діяльності, які негативно впливають на розвиток особистості, продуктивність діяльності, ускладнюють досягнення вершин професіоналізму.

Негативні явища професійної діяльності – кризи, стагнація, деформації особистості досліджується досить вузьким колом фахівців у галузі психології професій [6; 7; 8; 12]. Серед них такі як педагогічна агресія, демонстративність, педагогічний догматизм, домінантність, педагогічна

індиферентність та інші. Дослідники вказують, що деформації розвиваються під впливом умов та характеру професійної діяльності, які мають травмуючий вплив на психіку, особливо емоційна та психічна напруженість, монотонна праця, підвищена відповідальність та інші. Праця в подібних умовах призводить до появи професійної втоми, втрати професійних умінь і навичок, збіднення професійних способів виконання діяльності, зниження працездатності [2, с. 60]. Саме професійна діяльність справляє найпотужніший деформуючий вплив на особистість працівника, порівняно з непрофесійними видами діяльності, і призводить до невідповідних, але закономірних відмінностей у типах особистості. Професійна деформація особистості - це об'єктивне явище, негативні ефекти якого можуть бути еліміновані тільки за допомогою інших, непрофесійних факторів (соціалізація, виховання). Це процес та результат впливу суб'єктивних якостей людини, сформованих відповідно до специфіки певної професійної праці, на особистісні властивості цілісної індивідуальності працівника-професіонала [2, с. 9]. У кожній групі професій існують свої комплекси психотравмуючих факторів, які можуть бути загальними для професій із загальними ознаками і специфічними для окремо взятої професії та спеціалізації. Стосовно різних видів професійної діяльності прийнято вважати, що існує широка група професій найбільшою мірою схильна до професійних деформацій, зокрема, правоохоронних органів, державного управління, сфери обслуговування, соціального захисту населення та інші. У цьому типі професій предметом праці є інша людина, яка піддається різного роду впливу з боку суб'єкта діяльності. Але ця дія завжди має взаємозворотний характер. Аналіз професійної діяльності в контексті теорії діяльності, проведений С. Безносимим, показав, що: «Об'єкт діяльності є потужним фактором (де) формування людини, її особистості» [2, с. 49]. Саме об'єкт праці визначає зміст свідомості та формує її.

Професія завжди тісно пов'язана з індивідуальною долею людини, через професію відбувається особистісне включення в систему професійних комунікацій, що створює проблему професійної взаємодії. Педагог постійно здійснює перетворювальні дії (навчає, виховує, розвиває учнів), до певної міри він завжди залежить від характеру взаємодії з об'єктом праці. Цей процес пов'язаний з подоланням опору об'єкта, який необхідно постійно перетворювати за змістом професійної діяльності. Особливо, якщо взяти до уваги величезний пласт психолого-педагогічних досліджень, які свідчать про часткову або повну втрату учнями мотивації навчальної діяльності вже до кінця початкової школи. Безперечно, що учень як об'єкт педагогічної праці вимагає вкладення всього особистісного потенціалу, постійної мобілізації енергетичних ресурсів педагога, орієнтованого на результат своєї діяльності. У порівнянні з іншими соціальними професіями, де взаємодія з іншими людьми відбувається не так інтенсивно або контингент змінюється (сфера обслуговування, медицина, співробітники правозастосовних органів), праця педагога пов'язана з незмінним складом учнів (класом, групою, паралеллю). Постійна «включеність» об'єкта у зміст праці педагога, формує його професійну свідомість, бере участь у освіті стереотипів професійної діяльності, моделей поведінки. Отже, його технологічний (методи, методи, прийоми, педагогічні техніки) і поведінковий репертуар з часом бідніє, втрачає гнучкість, особливо у разі трансформації (втрати) особистісних смислів праці та внутрішніх мотивів професійної діяльності.

При дослідженні проблем професійного становлення особи педагога велика увага приділяється механізмам формування та розвитку професійно важливих якостей, продуктивним психологічним стратегіям. Негативні явища професійної діяльності - стагнація, деструктивні зміни особистості педагога, а також механізм виникнення професійних деформацій наразі досліджується досить вузьким колом фахівців у галузі психології професій.

Професійні деструкції - це зміни структури діяльності і особистості, що негативно позначаються на продуктивності праці та взаємодії з іншими учасниками цього процесу [3, с. 230]. Багаторічне здійснення будь-якої професійної діяльності призводить до утворення деформацій особистості, що знижують продуктивність виконання трудових функцій або ускладнюють цей процес. Професійні деформації особистості - це зміна психічної структури, якостей особистості під впливом та у процесі реалізації професійної діяльності. Розвиток професійних деформацій визначається багатьма чинниками: різноспрямованими онтогенетичними змінами, віковою динамікою, змістом професії, соціальним середовищем, життєво важливими подіями та випадковими моментами [21, 35, 54, 70, 91, 109]. Прояв професійних деформацій визначається віковими, індивідуально-психологічними особливостями особистості педагога, стажем роботи, змістом та особливостями педагогічної діяльності [2, с. 238]. Вивчення феномена агресії педагога, актуальність якого не викликає сумнівів, має особливе значення. На наш погляд, саме агресія викликає найбільш руйнівні наслідки взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, згубно впливаючи на розвиток особистості учнів, педагогічну взаємодію вчителів і школярів.

Аналіз літературних джерел дозволяє дати таке визначення агресії педагога - це деструктивна поведінка, що виражається в порушенні професійно-моральних норм взаємодії педагога та учнів. Агресія проявляється як вороже ставлення до учнів і виявляється на різних рівнях: від вербальної до фізичної. Вона пов'язана з «каральним» педагогічним впливом, глузуваннями, погрозами, навішуванням «ярликів», грубістю, бажанням підпорядкувати своїм вимогам поведінка учнів. Як

професійно зумовлена деформація, агресія належить до професійно-типологічних деформацій [2, с. 240]. Даний вид деформацій обумовлений накладенням індивідуально-психологічних особливостей особистості на психологічну структуру діяльності, яка неминуче супроводжується змінами у структурі особистості фахівця. З одного боку, відбувається посилення та інтенсивний розвиток якостей, що сприяють успішному здійсненню професійної діяльності, а з іншого, зміни, придушення, руйнування структур, що не беруть участі в цьому процесі. Порушується цілісність особистості, знижуються її адаптивні властивості, педагог стає більш чутливим до впливу стресових факторів, слабшає емоційна стабільність, посилюється тривожність та ворожа налаштованість. Втрата професійної ідентичності призводить до появи позиції непричетності до професійної педагогічної моралі - педагог перестає асоціювати себе з педагогічною професією, що, у свою чергу, сприяє руйнуванню комплексу соціально-значущих відносин, в яких учні освоюють соціально схвалювані форми та способи поведінки [9, с. 59]. Тобто, педагог не відчуває себе відповідальним за власну поведінку, за те, що відбувається навколо нього, не вважає себе прикладом для своїх учнів, а значить демонструє ті форми поведінки, які негативно позначаються на розвитку особистості учнів та міжособистісній взаємодії.

А. Абульханова-Славська розглядає відповідальність як особистісний механізм присвоєння зовнішньої потреби та трансформації її у внутрішню необхідність [5]. Л. Шнейдер вказує на інший аспект втрати професійної ідентичності, пов'язаний з природою соціальної ідентифікації, задоволенням «его-бажань» через «інших» в режимі агресії [13, с. 15]. Зміни, що відбуваються, зачіпають практично всі компоненти структури особистості, глибоко включаючись в неї і діючи зсередини. Насамперед, змінюється структура мотивації - істинно професійні мотиви підмінюються егоїстичними. Незважаючи на очевидну зміну ставлення до праці, педагог продовжує вважати себе професіоналом, схильний перебільшувати свої заслуги, виявляє закритість та цинізм у відносинах із колегами. Цьому сприяє стереотипізація професійних настанов та поведінкових програм, що неминуче кристалізуються в процесі тривалої педагогічної діяльності.

Різноманітність проявів агресії та велика кількість теорій агресії в даний час, не дає єдиного універсального визначення цього явища і розглядається в рамках логічного, психоаналітичного, фрустраційного та біхевіористичного підходів. Однією з ранніх прикладів вивчення феномена агресії є теорія потягів З. Фрейда (Freud, 1920). Агресивна поведінка, за Фрейдом, пояснюється дією несвідомих вроджених інстинктів: ероса (інстинкту життя, спрямованого на збереження життя і репродукції) і тонатосу (інстинкту смерті), між якими виникає постійне напруження. Агресивна поведінка є результатом природної розрядки руйнівної енергії, що виникає в конфлікті між саморуйнуванням та самозбереженням [10, с.]. Проте послідовники З. Фрейда поступово відійшли від ідеї вродженості агресії, приділяючи значну увагу впливу соціального середовища. Так, наприклад, неофрейдист Г. Саллівен (Sullivan, 1953) вважав, що пріоритетний вплив на розвиток особистості та становлення агресивної поведінки, зокрема, надають спілкування та соціальна перцепція [10]. К. Хорні (Horney, 1950) у своїх роботах аналізувала значення суспільства в процесі становлення та підтримання агресивної моделі поведінки [10, с. 123].

В іншому підході до класифікації дослідники пропонують розглядати агресію в якості дихотомії (Buss, 1971, Feshbach, 1970, Hartup, 1974). Одним з варіантів такого поділу є ворожа та інструментальна агресія [2, с. 31]. Термін ворожа агресія застосовний у тих випадках, коли метою агресора є заподіяння страждань жертві. Інструментальна агресія, навпаки, пов'язана з ситуаціями, коли для агресора завдання шкоди не є метою агресивних дій. У цьому випадку агресивні дії розцінюються як інструмент для здійснення цілей суб'єкта. Так, агресія може бути метою самоствердження, впливу інших, підвищення самооцінки, іміджу, престижу та інших, що свідчить про тісний зв'язок прояву агресії і мотиваційної сфери особистості. Однак думка про таку підставу для класифікації агресії викликала безліч наукових суперечок. Так, А. Бандура (Bandura, 1989) вважає, що різницю метою інструментальною і ворожою агресіями перестає бути істотною, оскільки обидва види призводять до конкретних дій, а шкоду, яку вони завдають, можна сприймати як рівнозначну. Особливо це справедливо по відношенню до жертви, яка не має уявлення про цілі та мотиви агресора. Так, для учнів не очевидно, чому педагог підвищив тон голосу, перейшов на крик, а потім лягнув журналом по столу. Такі дії можуть мати різну причинну обумовленість, наприклад, спрямовані на одного учня - порушника порядку, а впливають на всіх учнів, вимушених свідків цієї ситуації.

Дослідження До Доджа і Дж. Кої (Dodg & Coie, 1987) емпірично довели існування реактивної та проактивної агресії, мотивованих різними цілями. Так, реактивна агресія передбачає відплату на акт агресії, що відбувся, або усвідомлювану загрозу агресивних дій. Проактивна - породжує поведінку суб'єкта (наприклад, примус, залякування, загрозу, впливом інших), спрямоване на отримання конкретного результату. Можна припустити, що професійна поведінка педагога, яка виходить за рамки нормативної діяльності, є прикладом проактивної агресії.

Різноманітність концептуальних підходів до пояснення феномену агресії дає можливість зіставити різні погляди на проблему. Провідний дослідник у галузі емоційної сфери людини К. Ізард

(1978, 1980, 1991) відносить агресію до ворожих дій, вчинків або фізичних актів, які запускаються та підтримуються емоціями, що входять до комплексу ворожості. У цей комплекс входять три фундаментальні емоції: гнів, огида і зневага, з певними потягами та афективно-когнітивними структурами. Гнів, як емоція, характеризується високим рівнем напруги та імпульсивності. Почуття упевненості у собі при гніві є значно вищим, ніж за інших негативних емоцій. Прояв гніву пов'язують з фрустрацією, примусом, образою, образою, депривацією потреб у задоволенні та іншими причинами. Конструктивна розрядка гніву є одним з найбільш ефективних способів його подолання зовнішніх і внутрішніх причин, які вплинули на формування такого ставлення під час засвоєння індивідуального чуттєвого досвіду. На закріплення емоції огиди впливають однаково процеси виховання, соціалізації, засвоєння емоційно-афективних настанов, найчастіше у ході фрустрації та сприйняття аверсивних стимулів. Зневага вважається найбільш холодною негативною емоцією, пов'язаною з почуттям переваги над кимось або групою людей, яка переживається відсторонено, спонукає до агресії, хитрості, обману, що супроводжується огидою до об'єкта. Зневага має важливу адаптивну функцію, що виражається по відношенню до аморальних, жорстоких вчинків, злочинів інших людей, в іншому випадку, є фактором, що значно ускладнює людські взаємини. Сукупність гніву, огиди і презирства К. Ізард назвав «ворожою тріадою», розглядаючи ворожість як складний мотивований психічний стан, а агресію, як поведінку, що з нього випливає.

Одна з ранніх концепцій Дж. Доларда (Dollard. & others, 1939) теорія фрустрації - агресії, залишається досить популярною серед відомих дослідників. Основні положення теорії можна звести до двох підстав. 1) фрустрація завжди призводить до агресії (у будь-якій формі) та 2) агресія завжди є результатом фрустрації. Однак фрустрація в даному контексті не викликає пряму агресію, як об'єкт (предмет), що блокує цілеспрямовану діяльність, а є спонуканням, що провокує до агресії. Більш пізні дослідження (Berkowitz, 1969, Bandura, 1983) надали різноманітні емпіричні дані про те, що фрустрація та інші аверсивні (від англ. aversion - огида, антипатія) стимули викликають агресію в тих людей, які засвоїли звичку реагувати саме агресивною поведінкою.

З огляду на обмеженість теорії фрустрації - агресії, Л Берковіц (Berkowitz, 1983, 1989) вніс значні корективи у цю теорію. На думку дослідника, фрустрація є одним з аверсивних стимулів, які провокують агресивні реакції, але не обов'язково викликають агресію безпосередньо. Тим самим вони створюють готовність до агресивних дій. Сама ж агресія, як поведінковий акт, виникає лише у випадках, коли наявні спонуки до агресії - середовищні стимули, актуальні чи з минулої діяльності, але які призводять до агресії. Пізніше Л Берковіц [22, с. 168] акцентував свою увагу на емоційних і когнітивних процесах, які, за його теорією, лежать в основі взаємозв'язку фрустрації та агресії. Індивідуальна інтерпретація негативного впливу формується в ході утворення когнітивних зв'язків аверсивних стимулів (неприємні запахи, спека, шум, біль, погане самопочуття) та актуальної ситуації, в якій вони сприймаються. Таким чином відбувається закріплення «негативного афекту». При виникненні аналогічних умов, навіть якщо зміст ситуації не викликає агресії, виникає готовність до її прояву. Неприємна (конфліктна) ситуація не є обов'язковою умовою актуалізації агресивної поведінки, але сприяє її інтенсифікації, особливо при зниженому самоконтролі. З іншого боку, як стверджує Д. Зільманн (Zillmann, 1988), осмислення події може супроводити ступінь порушення, оскільки агресія часто носить імпульсний характер. Високий рівень збудження сприятиме дезінфекції когнітивних процесів, а, отже, залишає менше можливостей для контролю агресії. Тоді як середнє (помірне) збудження дозволяє розгортатися когнітивним процесам і послаблювати агресивні реакції [16]. Такий підхід враховує психофізіологічний внесок у природу агресії, незважаючи на це когнітивна модель має досить великий потенціал у вирішенні проблеми контролю та управління агресією.

Одна з концепцій, на наш погляд, найповніше враховує складність та багатогранність агресії як предмета вивчення. Теорія соціального навчання А. Бандури (Bandura, 1983), який пропонує розглядати агресію як такий собі прояв специфічної соціальної поведінки, який має такі ж форми засвоєння, як і будь-яке інша соціальна поведінка. Для аналізу агресивної поведінки А. Бандура використовує три основні позиції: 1) способи засвоєння дій; 2) фактори, що провокують їх прояв та 3) умови закріплення дій.

Незважаючи на значну різноманітність механізмів навчання, агресивна поведінка засвоюється за допомогою оперантного навчання, через безпосередній досвід агресивної поведінки, в якій подібні дії заохочуються та підкріплюються, а також вікарного навчання, тобто навчання через спостереження за поведінкою інших людей.

Значна частина досліджень, присвячених соціальному навчінню, за допомогою спостереження, показує, що достатньо символічного зображення агресії (кінофільми, телепередачі, друкована продукція, реклама та інші) для формування реальних поведінкових реакцій [3; 6; 12]. Розуміння цих механізмів агресії стосовно професійних деформацій має глобальне значення, оскільки агресивний педагог не тільки руйнівню впливає на психіку учнів, але і є прикладом для наслідування і закріплення відповідних агресивних реакцій, збагачуючи їх поведінковий репертуар. При цьому у спостерігачів (учнів) формується уявлення про те, як вибудовується поведінка, здійснюється професійна діяльність,

руйнуються моральні та етичні зразки поведінки та діяльності. Надалі такі приклади можуть стати керівництвом до реальної дії. Відсутність внутрішньої позиції педагога стосовно професійно-етичних норм педагогічної діяльності за наявності витрат адміністративного контролю, викликають ефект безкарності, всездозволеності, реалізації владних тенденцій - «правий той, у кого більше прав» [3; 6; 12]. У таких умовах агресія закріплюється як цілком прийнятний спосіб професійної поведінки, набуває свого розвитку, продовжуючи подальше деформування особистості педагога.

З метою емпіричної перевірки теоретичних уявлень про психологічні особливості агресії молодого педагога на етапі його професійної адаптації за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона були обраховані кореляційні зв'язки між 20 показниками. Для вивчення агресії вчителів було діагностовано такі показники: Фактор С (емоційна стійкість – емоційна нестійкість); Фактор Е (домінантність – конформність); Фактор L (підозрілість – довірливість); Фактор G (совісність – недобросовісність); Фактор Q3 (високий самоконтроль – низький самоконтроль); спонтанна агресія; дратівливість; урівноваженість, реактивна агресія, фізична агресія; вербальна агресія, непрямая агресія; негативізм; роздратування; підозрілість, образа; аутоагресія (почуття провини); агресивна поведінка; особистісна агресія; соціальна фрустрація

Результати кореляційного аналізу показали наявність 14 статистично значущих кореляційних зв'язків у 1 групі між 20 змінними. З них - 13 зв'язків на рівні значущості $p < 0,05$ та один зв'язок на рівні $p < 0,001$, що свідчить про відносну слабкість виявлених взаємозв'язків. Кореляційна плеяда характеризується наявністю однієї складної структури зв'язків, у якій немає певного «ядра», параметра з найбільшою кількістю зв'язків. Результати кореляційного аналізу представлені у табл. 1, де вказані лише статистично значущі взаємозв'язки.

Таблиця 1

Матриця інтеркореляцій між показниками агресії педагога на етапі адаптації

№	Показники	Емоційна стійкість	Негативізм і почуття провини	Поступливість	Самоконтроль	Спонтанна агресія	Урівноваженість	Реактивна агресія	Непряма агресія	Агресивна поведінка	Роздратування
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Фактор L	-,41*	,39								
2	Спонт. агресія		-,41								
3	Фізична агресія							,43			
4	Опосеред. агресія	-,45		,52							
5	Роздратування						-,44		,37		
6	Підозрілість					-,37					,39
7	Почуття провини						-,38			-,37	
8	Агрес. поведінка		-,37								
9	Соц фрустрація				,45						

Примітка: при N = 30, рівень значущості * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$.

Виявлено негативні взаємозв'язки між урівноваженістю та роздратуванням ($\gamma = -0,44$; $n = 30$; $p < 0,05$), урівноваженістю та почуттям провини ($\gamma = -0,38$; $n = 30$; $p < 0,05$), що, ймовірно, свідчить про емоційну стійкість педагогів на етапі адаптації. Між фактором С (емоційна стійкість - емоційна нестійкість) і непрямою агресією ($\gamma = -0,45$; $n = 30$; $p < 0,05$) також виявлено негативний взаємозв'язок.

Професійна адаптація педагога характеризується включенням суб'єкта у професійну діяльність спочатку нормативно-репродуктивного характеру Активна соціально-професійна взаємодія на цій стадії сприяє освоєнню нової професійної ролі, набуття досвіду самостійного виконання трудової діяльності. У процесі освоєння діяльності відбувається професіоналізація психічних процесів, формування професійно важливих аспектів.

Аналіз середньогрупових значень даних показників показав середній рівень непрямой агресії ($M = 48,97$; $a = 26,37$) при досить високому рівні емоційної стабільності ($M = 6,73$; $a = 1,96$) і відсутності схильності до афективних реакцій. Негативні кореляції виявлені між спонтанною агресією та підозрілістю ($\gamma = -0,37$, $n = 30$; $p < 0,05$), негативізмом та почуттям провини ($\gamma = -0,37$; $n = 30$; $p < 0,05$). Виявлений негативний взаємозв'язок фактора L (домінантність – конформність) та спонтанної агресії ($\gamma = -0,41$; $n = 30$; $p < 0,05$), фактора L та агресивної поведінки ($\gamma = -0,37$, $n = 30$; $p < 0,05$), вказує на переважання пасивної, поступливої стратегії професійної поведінки, відсутності схильності до

домінування, що підтверджується середніми значеннями в групі педагогів адаптантів. Середній від'ємний взаємозв'язок спостерігається між фактором С і фактором L ($r = -0,41$; $n = 30$; $p < 0,05$).

Щільність і характер позитивних кореляцій свідчить про наявність первинної структури агресії. Проте аналіз середніх значень вказує на прояв агресії в межах норми, переважання дружельного ставлення до соціуму, відсутність негативізму і ворожої налаштованості. Виявлені позитивні кореляції між реактивною агресією та фізичною агресією ($r = 0,43$; $n = 30$; $p < 0,05$), між непрямою агресією та роздратуванням ($r = 0,37$, $n = 30$; $p < 0,05$), роздратуванням і підозрілістю ($r = 0,39$; $n = 30$; $p < 0,05$) відображають зв'язок агресивних поведінкових тенденцій та емоційного стану педагогів. Взаємопов'язаність роздратування та непрямої агресії між собою та підозрілості у молодих педагогів зумовлена їх недостатньою пристосованістю до вимог та умов виконання конкретної діяльності, а також наявністю потреби у набутті професійного досвіду в умовах самостійного виконання професійної діяльності. Це, на наш погляд і викликає реакцію подразнення. Ця особливість співвідноситься із закономірностями, встановленими В. Шадріковим [150].

Фактор Q3 (ступінь самоконтролю) і соціальної фрустрацією ($r = 0,45$; $n = 30$; $p < 0,05$) також позитивно взаємопов'язані, що, можливо, свідчить про прояв педагогом високого ступеня самоконтролю при дії фруструючих факторів. Виявлено позитивний кореляційний зв'язок між фактором L і фактором E ($r = 0,39$; $n = 30$; $p < 0,05$). $r = 0,52$; $n = 30$; $p < 0,001$), що, ймовірно, означає, що поступливість, доброзичливість, що виявляється по відношенню до колективу, часто ініційована професійним оточенням, не дають можливості для реалізації агресивних посилів, сприяючи прояву непрямої агресії через підмінні об'єкти. Висока нормативність, свідомість поведінки, що визначається за фактором G ($M = 6,80$; $a = 1,40$), також відбиває на прагнення педагогів-адаптантів відповідати вимогам професії, сприяє формуванню ідентичності з професійною спільнотою, але також накладає ряд обмежень, пов'язаних, передусім, з адекватним вираженням емоцій.

Виходячи з аналізу середньогрупових значень, отриманих в ході дослідження, позначимо деякі якісні особливості прояву агресії серед вчителів 1 групи (пор. вік 25,6 років, стаж професійної діяльності від 1-го року до 5-ти років). Для педагогів на етапі адаптації характерний достатній рівень емоційної стійкості, активність, схильність до тверезої оцінки дійсності. У відносинах з іншими людьми виявляють скромність, поступливість, доброзичливість, що свідчить про хороший рівень пристосовуваності та адаптації до нових умов професійної діяльності. Педагоги цієї групи наполегливі, обов'язкові, відповідальні щодо професійних обов'язків, сумлінні, мають достатній рівень морально-етичного потенціалу, необхідного у роботі педагога. Потрібно відзначити також наполегливість у досягненні мети, вольовий самоконтроль у плануванні та здійсненні діяльності. Рівень спонтанної агресії низький, вони не виявляють схильності до імпульсивної поведінки та афективного реагування. Це дозволяє припустити високий рівень захищеності від впливу стресових факторів, що базується на оптимістичності, впевненості в собі та активності. Реактивна агресія також має знижений рівень, тобто переважає доброзичливе ставлення піддослідних до оточуючих, відсутність ворожої налаштованості, негативізму і прагнення займати лідируючі позиції. Фізична та вербальна агресія не виражені, а непряма агресія має середні значення в межах норми. Педагоги цієї групи не обтяжені зайвим почуттям провини, не схильні до звинувачення інших. Рівень особистісної агресії та агресивної поведінки низький, рівень соціальної фрустрованості знижений, що дозволяє ефективно розвивати професійно важливі якості, сприяє прояву самостійності здійснення професійної діяльності.

Висновки. Таким чином, криза професійних експектацій, що завершує стадію адаптації, також пов'язана з виникненням стану незадоволеності професійними можливостями займаної посади та кар'єрою [4, с. 224]. Переживання кризи часто супроводжується негативними емоціями, послабленням емоційного контролю, дезорганізуючими психічними станами, які, безумовно, впливають на здійснення професійної діяльності.

Подальші дослідження можуть бути продовжені в плані вивчення взаємозв'язку агресії та криз професійного розвитку особистості на наступних етапах його професійного становлення, зокрема, вторинної професіоналізації, та етапі професійної майстерності.

Література

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М: Мысль, 1991. 229 с.
2. Безносос С. П. Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2004. 272 с.
3. Берковиц Л. Агрессия: Причины, последствия и контроль. М.: ОЛМА-пресс, 2002. 510 с.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учеб. пособие для студентов вузов.-2-е изд., перераб, доп. М.: Академический Проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.
5. Изард К. Е. Эмоции человека. М.: Изд-во МГУ, 1980. 440 с.
6. Карамушка Л. М., Гнускіна Г.В. Психологія професійного вигорання підприємців : монографія. Київ : Логос, 2018. 198 с.
7. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: монографія. К.: ДП "Інформ-аналіт. агенство", 2012. 200 с.

8. Мащак С.О. Професійне вигорання особистості як соціально-психологічна проблема. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2 (1) 2012 . С.244-252.
9. Психологія професійно-образовательного пространства личности: Сб. науч. ст./ Науч. ред. д. психол. наук, профессор Н. С. Глуханюк. Екатеринбург, 2003. 157 с.
10. Психоанализ в развитии: Сборник переводов / Составители А. П. Прошенко, И. Ю. Романов. Екатеринбург: Деловая книга, 1998. С. 108 - 127.
11. Свенцицкий А. Л. Социальная психология управления. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1987. 175 с.
12. Хайрулін О.М. *Психологія професійного вигорання військовослужбовців*: монографія; за наук. ред. А.В. Фурмана. Тернопіль: ТНЕУ, 2015. 220 с.
13. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: Автореф. дис... д-ра психол. наук. Москва, 2001. 42 с.
14. Buss A. H. Aggression pays. In J.L. Singer (Ed.). The control of aggression and violins (pp. 112 - 130). New York: Academic Press. 1971
15. Maslach C., & Jackson S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99–113.
16. Zillmann D. The interplay of cognition and excitation in aggravated conflict among intimates. In D.D. Cahn (ed.), *Intimates of conflict: A communication perspective*. 1990. P. 187-208. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

References

1. Abul'hanova-Slavskaya K.A. *Strategiya zhizni [life strategy]*. M: Mysl', 1991. 229 s.
2. Beznosov S. P. *Professional'naya deformatsiya lichnosti [Professional deformation of personality]*. SPb.: Rech', 2004. 272 s.
3. Berkovic L. *Agressiya: Prichiny, posledstviya i kontrol' [Aggression: Causes, consequences and control]*. M.: OLMA-press, 2002. 510 s.
4. Zeer E. F. *Psikhologiya professij: Ucheb. posobie dlya studentov vuzov.-2-e izd., pererab, dop. [Psychology of professions]*. M.: Akademicheskij Proekt, Ekaterinburg: Delovaya kniga, 2003. 336 s.
5. Izard K. E. *Emocii cheloveka [Human emotions]*. M.: Izd-vo MGU, 1980. 440 s.
6. Karamushka L. M., Hnuskina H.V. *Psikhologhiia profesiinoho vyhorannia pidpriyemtsiv : monohrafiia [Psychology of professional burnout of entrepreneurs: monograph]*. Kyiv : Lohos, 2018. 198 s.
7. Kokun O.M. *Psikhologhiia profesiinoho stanovlennia suchasnoho fakhivtsia: monohrafiia [Psychology of professional development of a modern specialist: monograph]*. K.: DP "Inform.-analit. ahenstvo", 2012. 200 s.
8. Mashchak S.O. *Profesiine vyhorannia osobystosti yak sotsialno-psykholohichna problema [Professional burnout of the individual as a socio-psychological problem]*. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav*. 2 (1) 2012 . S.244-252.
9. *Psikhologiya professional'no-obrazovatel'nogo prostranstva lichnosti: Sb. nauch. st. [Psychology of the professional and educational space of the individual]/ Nauch. red. d. psikhol. nauk, professor N. S. Glukhanyuk. Ekaterinburg, 2003. 157 s.*
10. *Psikhoanaliz v razvitii: Sbornik perevodov [Psychoanalysis in Development: A Collection of Translations] / Sostaviteli A. P. Proshenko, I. Yu. Romanov. Ekaterinburg: Delovaya kniga, 1998. S. 108 - 127.*
11. Svcickij A. L. *Social'naya psikhologiya upravleniya [Social Psychology of Management]*. Leningrad: Izd-vo LGU, 1987. 175 s.
12. Khairulin O.M. *Psikhologhiia profesiinoho vyhorannia viiskovosluzhbovtziv: monohrafiia [Psychology of professional burnout of military personnel: monograph]; za nauk. red. A.V. Furmana. Ternopil: TNEU, 2015. 220 s.*
13. Shnejder L. B. *Professional'naya identichnost': struktura, genезis i usloviya stanovleniya [Professional identity: structure, genesis and conditions of formation]: Avtoref. dis... d-ra psikhol. nauk. Moskva, 2001. 42 s.*
14. Buss A. H. Aggression pays. In J.L. Singer (Ed.). The control of aggression and violins (pp. 112 - 130). New York: Academic Press. 1971
15. Maslach C., & Jackson S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99–113.
16. Zillmann D. The interplay of cognition and excitation in aggravated conflict among intimates. In D.D. Cahn (ed.), *Intimates of conflict: A communication perspective*. 1990. P. 187-208. Hillsdale, NJ: Erlbaum.