

Молдованова А.О.

*Луганський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти*

СПЕЦИФІКА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ АГРЕСИВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

У статті розглядаються особливості педагогічної діяльності, що створюють умови виникнення агресивності вчителя. Особливої уваги надається такому виду діяльності як педагогічне спілкування, що є основою взаємодії вчителя й учня і відіграє роль у формуванні і деформуванні особистості усіх суб'єктів педагогічної діяльності.

Ключові слова: педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, агресія.

Постановка проблеми

Професійна діяльність учителя характеризується досить високим рівнем складності та напруженості. Вчителеві доводиться здійснювати заздалегідь заплановані та цілеспрямовано організовані навчальні й виховні заходи, нерідко приймати педагогічні рішення у стихійно виникаючих, непередбачених ситуаціях взаємодії з учнями, їхніми батьками, колегами по роботі, адміністрацією. Характеризуючи педагогічну діяльність, такі автори, як Л.Мітіна, В.Семиченко, В.Чернобровкін, підкреслюють, що вона спрямована на розв'язання різноманітних педагогічних задач, які виникають у навчально-виховному процесі [7; 11; 14]. Ці ситуації можуть провокувати афективні зриви вчителя, які можуть супроводжуватися проявами агресії.

Метою цієї статті є розгляд специфічних особливостей педагогічної діяльності, які є умовами для формування агресії вчителя. Такий аналіз дасть можливість визначити, як має будуватися робота щодо запобігання і подолання агресивних проявів у професійній педагогічній діяльності вчителів.

Виклад основного матеріалу

Професія педагога відноситься до професій соціономічного типу, що найбільш підвладні професійним деформаціям, ніж представники інших типів професій. 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 [4; 5]. Об'єкт педагогічної праці — учень (учні) — є одним 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 відрізнятись 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 перебуває у 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, і за таких умов його діяльність не «відбувається» [14].

Продуктивна професійна діяльність вчителя не може здійснюватися без проникнення в сутність перебігу процесів у житті учнів, і проживання частини свого життя в логіці життя інших [1, 73]. Глибокий ступінь проникнення в сутність об'єкта праці вимагає від педагога певної психологічної готовності до сприймання і прийняття особистості учня, до переходу від контексту своєї життєвої ситуації до контексту соціальної ситуації розвитку учня. Однак, сприймання учнів не може бути однаковим, воно пов'язане із різними професійними стереотипами, ціннісними, моральними настановами, індивідуальним образом учня, який виникає у вчителя у процесі взаємодії. Якість і характер педагогічної взаємодії обумовлюють її продуктивність.

Р.Шакуров запропонував розглядати діяльність у руслі динамічного підходу, а предметом аналізу — бар'єр, як перешкоду, подолання якої характеризує діяльність. Будь-яка педагогічна діяльність пов'язана із подоланням різних бар'єрів (ситуацій) у ході педагогічного процесу. Вдачі і досягнення у навчанні і вихованні одних учнів переважаються неуспіхом і розчаруванням у вихованні і навчанні інших. Емоції, які при цьому виникають, можна пояснювати як реакції учителя на динаміку бар'єрів. Негативні почуття — це переживання, які виникли в результаті прояву «опору» з боку середовища, а позитивні — наслідки його успішного подолання [16, 7]. Р.Шакуров відзначає, що розуміння діяльності як процесу подолання бар'єрів допомагає розкривати її дійсний розвивальний потенціал. Він пов'язаний із бар'єрами оптимальної складності, які трансформуються у внутрішній план. Якщо бар'єр суб'єктивно не переживається як дефіцит чогось, як напруження, діяльність не реалізує свою розвивальну функцію. Те саме відбувається, коли бар'єри надто великі; блокатори пригнічують всіляку активність, більш того — деформують і руйнують особистість. Вищезазначене свідчить про те, що діяльність залежно від характеру бар'єрів з однаковим успіхом може виконувати і творчу, і деструктивну функцію щодо діяча [16, 4–18]. Особливо важливим для аналізу педагогічної діяльності у працях Р.Шакурова є теза про формування емоціогенних тенденцій, які пояснюють певною мірою феномен агресії педагога.

Результати попередніх емпіричних досліджень агресії вчителя дають можливість зробити висновок, що агресія, здебільшого спрямована на учнів, взаємодія з якими викликає негативні емоційні реакції. Категорія таких учнів сьогодні доволі різноманітна: учні, що не встигають; учні з девіантною,

асоціальною поведінкою; учні, що демонструють свою неординарність та ін. Такий контингент потребує від педагога підвищеної мобільності, самоконтролю, глибокої і постійної рефлексії професійної діяльності, а також наявності і активізації толерантної настанови на роботу з різними дітьми. Є дані досліджень агресії (А.Реан), які були проведені серед школярів у віці 15–17 років. Дослідження показало, що у 53% 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. Агресивній людині подобається вказувати іншим на їхні помилки, в неї виникає немотивоване бажання зіпсувати комусь настрій, розізлити. Аналогічні результати були отримані за реактивною агресією і роздратованістю. Наприклад, об'єктом агресії підлітків можуть бути не лише однолітки, а й батьки і вчителі. Оскільки основний час підлітки проводять у школі, найчастіше саме вчителі наражаються на прояви агресивної поведінки та ворожого настрою учнів. Інші дослідження свідчать про те, що агресивність у підлітковому середовищі лише зростає і стає дедалі різноманітнішою. Така ситуація не дає змоги говорити про сформованість соціальної толерантності особистості. Агресивне суспільство робить таким своє нове покоління, і не останню роль тут відіграє агресивний учитель.

Зростання кількості «складних» учнів у закладах освіти — це актуальна соціально-економічна проблема розвитку суспільства, але першими, хто стикається з такими дітьми і підлітками, стають вихователі та вчителі, які змушені самотійно долати складності, що виникають. Звісно, це не може не відбитися на особистості самого вчителя.

С.Рубінштейн відзначає внутрішній психічний зв'язок, причинову залежність змісту свідомості суб'єкта від об'єкта праці та від дії над ним [10]. Таким чином, якісна своєрідність об'єкта професійної діяльності і визначає якісний зміст свідомості суб'єкта.

За своєю природою педагогічна діяльність є діалогічною, оскільки нормативно визначені професійні цілі вчителя пов'язані зі здійсненням його впливу на інтелектуальний та моральний розвиток учня [14]. В основному педагогічна взаємодія відбувається у безпосередньому спілкуванні вчителя й учнів. І.Зімня пропонує розглядати педагогічне спілкування як форму навчального співробітництва, умову оптимізації навчання і розвитку особистості самих учнів [2]. На думку К.Платонова, педагогічне спілкування — це «взаимодействие субъектов, в котором происходит обмен рациональной и эмоциональной информацией, деятельностью, опытом, знаниями, навыками и умениями, а также результатами деятельности» [8, 79]. Розглядаючи ці точки зору, можна припустити, що вчинки, дії та приховані за ними цінності, думки, почуття, відношення одного із суб'єктів педагогічного спілкування стають обставинами життя іншого. Педагог має вміти поставити себе на

місце учня, жити його інтересами і проблемами, вміти подолати віковий, ціннісний, культурний бар'єр [3; 6; 9].

Такий процес входження в роль іншого відображається на самому суб'єкті діяльності. Він обов'язково впливає на особистість педагога і залишає слід у індивідуальному розвитку особистості. У процесі «вживання» суб'єкт, так би мовити, інтеріорізує частину психіки іншого, засвоює особливості особистості партнера по спілкуванню. Особливості іншої людини стають власними властивостями особистості діючого суб'єкта [1].

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

Дотепер ми досліджували феномен агресії вчителя в рамках особистісно-діяльнісного підходу, що є класичним для вітчизняної психологічної науки, але дещо не враховуємо поведінковий аспект цієї проблеми. На відміну від вітчизняних, західні психологи в основному спираються на біхевіористські тенденції у розкритті агресивної поведінки як моделі, засвоєної через оперантне або вікарне навчання. Деякі автори використовують поняття «трудова поведінка». В.Верховін розуміє трудову поведінку як комплекс дій і вчинків працівника, що свідомо реалізується і пов'язаний із синхронізацією професійних можливостей і інтересів з функціональним алгоритмом трудового процесу, який передбачає самоналаштування, саморегуляцію і забезпечує певний рівень особистісної ідентифікації [12]. Відокремлення трудової поведінки від трудової діяльності обґрунтовано тим, що вона є тією ланкою, яка пов'язує вчинки, дії людини і процес праці. Наприклад, коли вчитель підвищує тон голосу, переходить на крик, проявляючи вербальну агресію, він не здійснює саме педагогічну діяльність (не навчає, не розвиває, не виховує), але при цьому педагог перебуває у процесі виконання професійних функцій. Отже, трудова поведінка безпосередньо входить у професійну діяльність. Однак, С.Безносів вважає, що у разі аналізу професійної деформації доцільно використовувати поняття професійної діяльності як більш нормативної і соціалізованої, ніж поведінка, яка передбачає вільний вибір стратегії. Він також підкреслює значення норм та їх прийняття особистістю професіонала [1]. З одного боку, праця вчителя — це глибоко нормативна діяльність, виконуючи яку, педагог має керуватися законами, різними нормативними актами, а також внутрішніми етичними і моральними настановами, оскільки суспільна значущість професії передбачає високу відповідальність за результати праці і сам процес навчання і виховання. З іншого боку, педагогічна діяльність передбачає велику долю самостійності у прийнятті рішень, організації навчального процесу, доборі форм і методів навчання, а також творчу реалізацію особистості. Така подвійність педагогічної діяль-

ності ставить високі вимоги до змісту і взаємозв'язку компонентів професійно обумовленої структури особистості вчителя.

В.Шадріков пропонує пов'язувати агресію із реалізацією фундаментальних мотивів особистості — прагненням до домінування і лідерства. На його думку, агресивна поведінка спрямована на самоутвердження і суперництво [15]. Реалізація, а також депривація цих потреб може приводити до агресії у поведінці та діяльності людини. Насправді, прагнення до домінування обумовлене широкими соціальними можливостями для самореалізації особистості в умовах сучасного етапу розвитку суспільства: виникнення нових професій, підвищення значущості громадської діяльності, жорсткої конкуренції на ринку праці. Такі обставини привели до того, що прояви домінування і агресивних тенденцій у поведінці давно стали нормою боротьби за виживання і досягнення більш привабливого становища або статусу. Спинимось на розгляді позиції домінантності вчителя в педагогічній діяльності детальніше.

Позиція домінантності допомагає вчителю створити відчуття панування й володіння. Вчитель, отримавши право на мовлення, відчуває власну перевагу. Мова є засобом пригнічення. Людина, що говорить, роблячи спробу висловлюватися об'єктивно, нав'язує своє ставлення 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. Мотивом влади є створення впливу. Мюррей (Н. Murray) бачив мотив влади у домінуванні [13]. Лише відчуття абсолютної влади над іншою людиною і відчуття всемогутності допомагає створювати ілюзію подолання будь-яких перешкод. Ідентифікація вчителя з владою передбачає витіснення почуттів слабкості, незначущості, безпомічності, невпевненості та страху. У діях педагога проявляється потреба відчувати себе сильним, могутнім.

На думку Л.Мітіної, центральним утворенням педагогічної діяльності вчителя, що обумовлює і процес, і результат діяльності, є система дій учителя. Вона вважає, що можна визначити дві принципово різні системи: 1) дії, спрямовані на пригнічення особистості і самостійності дитини, на примус учня у прилучанні до знань, на жорсткий контроль і регламентацію поведінки (система насильства); 2) дії, спрямовані на створення оптимальних умов для самостійного розвитку особистості дитини, його творчої активності (система, що сприяє розвитку) [7].

Відзначаючи частково насильницький характер мови вчителя, можна визнати, що саме влада надає право породжувати знання. Ймовірно, все, що корисно для влади і може стати знанням, а знання виробляється не суб'єктом, що пізнає, в даному разі учнем, а самою владою — вчителем, тому учень розглядається як об'єкт влади. Компенсуючи дефіцит власної суб'єк-

тності, учитель може виявляти садистичний нахил. Подібні схильності проявляються у гіпертрофованому прагненні до влади, контролі над довколишнім світом і людьми. Можливо, нападаючи на супротивника, яким стає учень, педагог задовольняє потребу в агресії. Агресія в такому разі стає способом виразу і поглиблення суб'єктності педагога. Учитель схильний насолоджуватися владою над учнем, висуваючи до нього високі вимоги, змушуючи відчувати приниження і почуття провини. Ламберт (W.Lambert) установив, що в усіх культурах спостерігається сильне зміщення агресії на дітей [13]. Як показують інші дослідження, слабкі люди, досягнувши влади, використовують більш жорсткі засоби впливу, а людина, яку карали саму, стає агресивною (S.Feshbach) [13].

Не задовольнивши потребу влади, агресивний вчитель буде демонструвати образу. Все, що виходить за межі влади вчителя, сприймається ним як власне підкорення. Прагнучи уникнути підкори, такий учитель стає вимогливим і примхливим, болюче ставиться до будь-яких свідчень власної слабкості. Очікування вчителя, який проявляє такі садистичні нахили, пов'язані із можливістю наповнення будь-якими засобами власного життя, яке в емоційному плані бідне. Він чекає підтвердження любові і вдячності, прагне наповнити життя яскравими враженнями і почуттями. Емоційний підйом, який переживає дитина, може сприйматися агресивним вчителем як загроза, бажання вийти з-під контролю. Такому вчителю необхідно проявити владу, відчутну для інших людей. Для того щоб позбавити школяра права на самовизначення, вчитель може ображати, принижувати, шукати слабкі місця, руйнувати його ідентичність. Учитель здатен знущатися над дитиною, яка не згодна коритися, точно помічаючи недоліки, підкреслюючи їх перед колективом. Він отримує задоволення, коли руйнує плани учня і не помічає його переваги.

Іноді вчителі використовують крайню міру покарання — ігнорування і повний розрив контакту з учнем. Таку подію дитина переживає дуже болючо — вона відчувається покинутою і несправедливо покараною. Одною з форм прояву агресії вчителя є мовчання, яке, у свою чергу, може викликати фрустрацію того, хто говорить. Учителі використовують ігнорування дітей і їхніх успіхів як покарання. Неуважне ставлення до дитини, зайнятість своїми проблемами не дає вчителю проявляти турботу про школярів. Дитина сподівається отримати підтримку вчителя, але потім розчаровується і швидко втрачає мотивацію, інтерес до навчання, у нього зникає віра в доброго й уважного вчителя.

Слід зазначити, що вчитель, усвідомлюючи насильницький характер своїх дій, відчуває провину і сором, що може сприяти формуванню саморуйнівних дій.

Цікавим є той факт, що школярі часто самі схильні приймати домінуючість учителя. Делегування відповідальності вчителю допомагає уникати

стресів, знімати напруження, 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 з яким 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 у нього власний досвід переживання таких ситуацій. Відомо, що сила засобів, які використовує вчитель, зростає зі зменшенням упевненості в собі, тому чим більше тривога вчителя, тим більш агресивною буде його поведінка, тим більшу потребу у домінуванні і деформації учня він буде відчувати.

Авторитарний, безапеляційний характер спілкування притаманний сучасній школі. Вчитель має підкорюватися правилам шкільного життя, він обмежений у своєму виборі. Людина, яка відстоює свою суб'єктність, не дає можливості проявити її іншій людині. У школі постійно демонструється недовіра до вчителя, його діяльність суворо регламентована, а це означає, що під сумнів ставиться професійна компетентність. Суворі настанови, тотальний контроль над діями вчителя породжують тривогу, що сприймається педагогом як небезпека, перед якою вона безсила. У педагога формується почуття незахищеності. Здійснюючи пошук виходу з небезпечного становища, у людини з'являється бажання домінувати. Можна припустити, що ворожість є реакцією на обставини: зрослі вимоги до вчителя, неповага до професії, відсутність нормальних умов праці (переповнені класи), високий рівень шуму, постійний стрес, низька зарплата, неможливість відповідати сучасним потребам учнів — усе це провокує прояви садистичних нахилів у вчителів. Є над чим задуматися владі, щоб закріпити позиції вчителя в суспільстві.

Агресія проявляється через словесні образи, прихований примус, завищені вимоги. Демонстрація незадоволення, короткочасна ізоляція, лайка, висміювання, об'ява про провини — 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.

Висновки

1. Професія педагога відноситься до категорії тих, мета, результат і сенс яких існують лише за умови здійснення впливу на іншу людину. Тому агресивний вчитель впливає на формування агресивності в учнів, а агресивні учні можуть викликати прояви агресії педагогів.

2. Здебільшого агресія вчителя спрямована на учнів, взаємодія з якими викликає негативні емоції. Так відбувається тому, що цей контингент школярів вимагає від педагога підвищеної мобільності, саморегуляції своєї поведінки та емоційного стану, а також активізації толерантності.

3. Вибір стратегії професійної поведінки тісно пов'язаний з емоційним станом учителя в момент здійснення педагогічної діяльності. Ті 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.

4. Центральним утворенням педагогічної діяльності вчителя, що обумовлює і процес, і результат діяльності, є система дій учителя. Вирізняються 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, її творчої активності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности / С.П.Безносков. — С.Пб.: Речь, 2004. — 272 с.

2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. вузов / И.А.Зимняя. — Ростов – н/Д.: Феникс, 1997. — 476 с.

3. Иванова С.П. Учитель XXI века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной деятельности: учеб. пособие для студ. вузов / С.П.Иванова. — Псков, 2002. — 328 с.

4. Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А.Климов // Избранные психологические труды для студентов вузов, психологов, педагогов / Д.И.Фельдштейн. — М., Воронеж: Ин-ут практ. психологии, МОДЭК, 1996. — 400 с.

5. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А.Климов. — Ростов на/Д.: Феникс. — 1996. — 512 с.

6. Кондратьева С.В. Понимание учителем личности учащегося / С.В.Кондратьева // Вопросы психологии. — 1980. — № 5. — С. 46–59.

7. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал / Л.М.Митина. — М.: Дело, 1994. — 192 с.

8. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий / К.К.Платонов. — М.: Высшая шк., 1984. — 175 с.

9. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика: учеб. пособие для вузов / Е.И.Рогов. — Ростов на/Д.: Феникс, 1996. — 509 с.

10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т./ С.Л.Рубинштейн. — М.: Педагогика, 1989. — 323 с.

11. Семиченко В.А. Психология деятельности / В.А.Семиченко. — К.: Издатель Эшке А.Н., 2002. — 248 с.
12. Соціологія: учеб. пособие для студ. вузов / под ред. Г.А.Гриненко. — С.Пб., 1993. — 368 с.
13. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: в 3-х т. / Х.Хекхаузен; пер. с нем.; под ред. Б.М.Величковского; предисл. Л.И.Анцыферовой, Б.М.Величковского. — М.: Педагогика, 1986. — Т. 1. — 408 с.
14. Чернобровкін В.М. Психологія прийняття педагогічних рішень: монографія / В.М.Чорнобровкін. — Луганськ: Альма-матер, 2006. — 417 с.
15. Шадриков В.Д. Введение в психологию: мотивация поведения / В.Д.Шадриков. — М.: Логос, 2003. — 210 с.
16. Шакуров Р.Х. Новая психологическая теория деятельности: системно-динамический подход / Р.Х.Шакуров // Профессиональное образование. — 1995. — № 1. — С. 3–18.

В статье рассматриваются особенности педагогической деятельности, создающие условия для возникновения агрессивности учителя. Особое внимание уделяется такому виду деятельности как педагогическое общение, которое является основой взаимодействия учителя и ученика и играет роль в формировании или деформировании личности всех субъектов педагогической деятельности.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, педагогическое общение, агрессия.

The article deals with the peculiarity of pedagogic activity setting up the conditions for rising the teacher's aggression. Special attention is given to that kind of activity as pedagogic communication which is the basis of interaction of a teacher and a pupil and takes an active part in forming and deforming of the personality of all the characters of the pedagogic activity.

Key words: pedagogic activity, pedagogic communication, aggression.