

DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2021.27.247014>
УДК 37.091:159.944

ІННА ВАЖЕНІНА

ORCID: 0000-0001-5428-0675

ІВАН КРАВЧЕНКО

ORCID: 0000-0001-6114-4591

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ПСИХОЕМОЦІЙНА БЕЗПЕКА ПЕДАГОГА В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

На основі середовищного підходу розкриваються вагомі чинники порушення психоемоційної безпеки педагога ЗСО на його робочому місці, розглядаються причини її руйнування в умовах освітнього середовища та окреслюються шляхи коригування цих умов з метою забезпечення працівника освіти від професійних деструкцій психоемоційної сфери.

***Ключові слова:** заклад загальної середньої освіти; педагог; професійна діяльність; психоемоційна безпека; стрес; професійні деструкції; професійне вигорання; аксіологічний аналіз освітнього середовища*

Постановка проблеми. Однією з ключових ознак сучасності, що має враховуватися при виборі та здобутті педагогічної професії, є її стресогенність, насиченість чинниками психоемоційного перенапруження, що в своїй сукупності призводить до відносно ранньої нездатності педагога якісно виконувати свої службові обов'язки. У нашій країні ця обставина свого часу призвела до економічно невідповідного, проте, вочевидь, зумовленого об'єктивними висновками рішення: надавати педагогам загальноосвітніх навчальних закладів можливість отримувати пенсію за вислугою років, не чекаючи настання визначеного законодавством для інших професій віку. Сотні педагогів щороку користувалися цим правом, засвідчуючи в такий спосіб несприятливість своєї професії для збереження здоров'я, нормального психоемоційного стану, припинення прагнення до щоденної проофесійної взаємодії з учнями та колегами.

Але ще більше педагогів, досягнувши зрілого віку, приймали рішення не прощатися із своєю професією не лише по досягненні 55 (60)-річчя, а й пізніше, стверджуючи, що у школі – все їхнє життя, весь його сенс, і вихід із професійної спільноти означав би для них фактично початок інтелектуального, емоційного, фізичного згасання. Тож, вочевидь, не відкидаючи деструктивних чинників педагогічної професії, можемо стверджувати, що, при всій її складності, сама вона не є однозначно шкідливою для здоров'я вчителя, передбачаючи діалектичну єдність умов діяльності, одні з яких слід розглядати як психоемоційно сприятливі, а інші – як суперечливі за своїм впливом на педагога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні роки проблема психоемоційної безпеки та пов'язаного з її недостатністю психоемоційного вигорання вчителя як комплексного чинника раннього припинення ним професійної діяльності чи, принаймні, стійкого зниження її якості, розглядалася вченими досить інтенсивно. Свої міркування з цього приводу неодноразово висловили як зарубіжні (Х. Алієв, С. Безносів, В. Бодров, Т. Большакова, М. Гінзбург, Ф. Джонс, А. Ленгле, Д. Люїс, Г. Сельс, В. Семенов, Г. Фішер та ін.), так і вітчизняні дослідники (О. Григор'єва, М. Гриньова, Т. Зайчикова, Т. Каткова, Л. Карамушка, Н. Назарук, А. Харченко, О. Шкіра та ін.), намагаючись не тільки визначити причинно-наслідкові зв'язки подій і процесів, пов'язаних із цим явищем, а й окреслити можливі напрями його профілактики та гальмування, що бачиться нам особливо важливим. Збереження творчого й плідного професійного доволіття педагога не повинне бути виключно особистою справою, воно заслуговує на всебічне вивчення і на забезпечення в освітньому середовищі необхідної підтримки – адміністративної, особистісної, заснованої на аксіологічних засадах тощо. Проте для цього важливо, аби психоемоційна безпека педагогічної діяльності стала предметом вивчення на всіх етапах професіоналізації педагога – від моменту професійного самовизначення через період професійного навчання, термін професійної адаптації і, врешті, в ході основного періоду діяльності на шляху від початкуючого до зрілого фахівця.

Метою статті є визначення чинників психоемоційної небезпеки в роботі вчителя закладу загальної середньої освіти та завдань педагогічного ЗВО щодо їхнього попередження в умовах освітнього середовища, в тому числі й через відповідну активність самого педагога.

Виклад основного матеріалу. Як слушно зазначає А. Харченко, «психологічна безпека особистості є необхідною умовою розвитку її функціональних можливостей, профілактики психосоматичних порушень, реалізації особистісного потенціалу» (Харченко, 2012, с. 443). Належачи до основних особистісних потреб, вона виступає важливим чинником особистісної самоактуалізації, сприяє саморозкриттю людини в найрізноманітніших галузях її діяльності і забезпечує її здатність відволікатися від вузькоособистісних проблем

в умовах, якими передбачається формувальний вплив на іншого індивіда. Фактично, такі умови (а з іншої точки зору – вимоги) притаманні будь-якій соціономічній професії, і в першу чергу – професії педагога.

Публічний характер цієї професійної діяльності призводить до того, що вчитель майже ніколи не залишається наодинці з собою якщо не в процесі прийняття, то в процесі реалізації своїх рішень; його дії постійно підлягають обговоренню, оцінці (часто досить критичній і гострій). Нещодавно суб'єктами такої оцінки все частіше почали ставати батьки, переносючи на вчителя як окремо взятую особистість дійсні чи примарні (пов'язані з не завжди адекватними очікуваннями) невдачі у вихованні своїх дітей. Він має бути готовий до того, що освітнє середовище, суб'єктом якого він є, може подарувати йому визнання і підтримку, і так само відторгнути його, нанісши серйозну психологічну травму. Саме воно, середовище, а не окремі учні чи колеги, представники шкільної адміністрації тощо, є дійсним чинником професійної безпеки чи небезпеки педагога.

У баченні Ю. Колодійчук та А. Семенкової, «освітнє середовище і є тією психолого-педагогічною реальністю, що включає спеціальні умови для формування, становлення та розвитку особистості в межах соціокультурного, просторово-предметного, міжособистісного оточення, які можуть сприяти, чи загальмовувати навчання та розвиток» (Колодійчук & Семенкова, 2020, с. 138).

За визначенням О. Тушиної, «освітнє середовище – це складна організована система, в рамках якої вирішуються не тільки освітні задачі, а й відбувається соціалізація та психологічний розвиток особистості. В освітньому середовищі проходить значна частина життя людини: дитинство, підлітковий вік, юність. Воно об'єднує взаємини дитини з однолітками, педагогами, батьками, іншими людьми, причетними до навчально-виховного процесу... Психологічно безпечне освітнє середовище сприяє задоволенню та розвитку соціально-орієнтованих потреб дитини, збереженню і підвищенню її самооцінки, забезпечує більш повне розкриття особистісних потенціалів» (Тушина, 2013). Ці міркування, безумовно, справедливі, але не вичерпні, оскільки не лише дитина, а й кожний суб'єкт освітнього середовища потребує, аби воно було безпечним щодо нього, не токсичним і низько травматичним (насамперед, із психологічної точки зору). Більше того, саме в освітньому середовищі ЗСОО молодий учитель – сам недавній здобувач освіти – проходить надзвичайно важливий для його подальшої долі етап професійної адаптації, формує прийнятний у цих умовах комунікативний стиль, модель професійної інтеракції, що потім сама стає чинником формування психоемоційного середовища, в епіцентрі якого вчитель постійно перебуває і яке або є для нього живильним, або ж виснажує його життєвий і професійний потенціал.

У сучасній педагогічній літературі зустрічаємо описи інтерактивних моделей, що є відображенням актуальних запитів до шкільної освіти і в той чи інший спосіб намагаються оптимально на них відгукнутися. Низку таких моделей (а в контексті безпосередньої діяльності вчителя – ролей) представляють Н. Гупан і О. Пометун (Гупан & Пометун, 2019, с. 177-179), коментуючи з огляду на їхню результативність у освітньому процесі. Враховуючи ключові характеристики кожної з таких ролей, спробуємо поглянути на них не лише через призму можливого результату педагогічної взаємодії, а й з'ясуємо, яку ціну платить за цей результат учитель.

Найбільш поширеною в сучасній школі вчені вважають роль «учитель-контролер». Він «бере на себе повну відповідальність за клас, за те, що роблять учні, що вони говорять і як вони це говорять. У цій ролі вчитель зазвичай знаходиться в центрі уваги: він говорить, розпоряджається, віддає розпорядження, а учні очікують «команди» говорити, писати тощо і отримати його оцінку». Дослідники висловлюють сумнів, «чи залишає така роль простір і час для висловлювань та міркувань учня? Чи дійсно це подобається учням? Чи дозволяє така роль вчителю урізноманітнити навчання?». Дійсно, при відповідній моделі інтеракції вчителя «надто багато», а отже, його ресурси весь час під загрозою вичерпання і насамперед ресурси психологічні. Тож вважаємо за необхідне наголосити на стресогенності такої ролі для вчителя. Контролер зобов'язаний бути бездоганим, інакше він втрачає право перевіряти, робити зауваження. Постійна потреба бути універсальним у своїх знаннях і вміннях, відповідати за дії інших людей, розподіляючи увагу одночасно на десятки об'єктів, є відчутним психологічним вантажем, і претензії до такої психологічної моделі не повинні торкатися лише проблем учнів – адже процес іде спіралеподібно, і ці проблеми можуть бути тісно пов'язані з психоемоційним дискомфортом учителя в спілкуванні.

Друга роль позиціонується як ментор (наставник, радник). «Знаходячись у цій ролі, – пояснюють вчені, – учитель встановлює інтенсивність і напрям навчання, заохочує учнів до участі у навчальній діяльності, дає поради, рекомендації щодо способів і засобів виконання учнями тих чи інших необхідних для навчання дій і операцій, демонструє зразки нової чи складної для учнів діяльності» (Гупан & Пометун, 2019, с. 178). Реалізуючи відповідну модель, вчитель має бути як хорошим дидактом, так і проникливим психологом, розуміти запити і проблем учнів, бачити слухний момент, аби прийти їм на допомогу. Технічно і поведінково ця модель є досить важкою, проте психологічно вона потенційно легша за попередню: вчитель не карає, не нав'язує своє бачення, а підтримує і підказує, полегшуючи навчальну діяльність учнів, тобто перебуває в зоні масового вияву позитивних та не надмірно негативних емоцій, що підживлюють його власну емоційність і підтримують оптимістичний настрій. Проте чи постійно здатен згаданий вище потенціал реалізуватися – питання неоднозначне і потребує, насамперед, аксіологічного аналізу освітнього середовища. Під ним ми

розуміємо з'ясування, які саме особистісні цінності є для учнів домінуючими, наскільки збігаються вони з тими, що їх проповідує вчитель. Великим майстром переформатування аксіологічного фону освітнього процесу був, зокрема, відомий український педагог Віктор Шаталов, який вважав, що ця робота для вчителя не може бути вторинною: адже вона забезпечує можливість найбільш продуктивної і найменш стресогенної освітньої стратегії – співробітництва.

Проаналізувавши дві попередні ролі, Н.Гупан і О. Пометун приходять до висновку, що «мабуть, найважча і найважливіша роль, яку має відігравати вчитель це – організатор [...]». Основне завдання організатора полягає в стимулюванні та спрямуванні процесу самостійного пошуку інформації й спільної діяльності учнів. Головне в цій ролі – надавати чіткі інструкції і допомагати учням їх виконувати. Організатор також може виступати як демонстратор зразків діяльності. Ця роль дозволяє йому і самому брати участь у виконанні завдання та взаємодіяти з учнями в рамках інструкції. Він також має слідкувати за регламентом діяльності, «запускати» і припиняти її, давати змістовний відгук по її завершенні» (Гупан & Пометун, 2019, с. 179). Це найрізноманітніша за ситуативними варіантами роль, що також передбачає такі іпостасі, як фасилітатор та тьютор. Але, з іншого боку, така різноманітність форм участі в діяльності учнів, при тому, що в основі фасилітації, зазвичай, лежить демократичний тип стосунків, можливість рольового обміну з учнями, відсутність вимоги абсолютної бездоганності, типової для вчителя-контролера тощо дозволяють розглядати цю роль як таку, що оптимально поєднує психологічне навантаження з періодичним його зняттям у приємному і результативному спілкуванні, творчому самовираженні, запобігає стресовим станам, а отже, серед трьох схарактеризованих професійних ролей є якщо й не найлегшою з багатьох позицій (звісно, за такою взаємодією стоїть наполегливий професійний саморозвиток), то найбільш безпечною з психоемоційної точки зору. Саме такий вчитель стає найбільш продуктивним суб'єктом створення освітнього середовища, сприятливого не лише в навчальному сенсі, а й щодо психоемоційної безпечності для всіх, хто в ньому перебуває.

Дослідниця І. Баєва визначає три аспекти психологічної безпеки, кожен з яких може окреслювати відносно самостійний напрям її творення в контексті освітнього закладу:

- «як стан освітнього середовища, вільного від проявів психологічного насильства у взаємодії, яке сприяє задоволенню потреб у особистісно-довірчому спілкуванні, створює референтну значимість середовища та забезпечує психічне здоров'я його учасників;
- як система міжособистісних відносин, які викликають у суб'єктів почуття приналежності (референтної значимості середовища), запевняють людину у її безпеці, укріплюють психічне здоров'я;
- як система заходів, спрямованих на попередження загроз з метою продуктивного стійкого розвитку особистості» (Цит. за: Тушина, 2013).

До означених загроз І.Баєва відносить, насамперед, «отримання психологічної травми, внаслідок якої наноситься шкода позитивному розвитку та психічному здоров'ю, відсутнє базове задоволення основних потреб, виникає перешкода на шляху самоактуалізації особистості». При цьому вказується, як сновне джерело психотравми, психологічне насильство в процесі взаємодії. На перший погляд, такий висновок у контексті освітнього середовища стосується тільки учня, як особи, багато в чому залежної і підпорядкованої. Але абсолютно вільним від психологічного тиску, на наш погляд, не може бути жодний суб'єкт освітнього середовища.

На думку вчених, «реалії сьогодення наочно демонструють, що психологічне насильство є достатньо поширеним явищем суспільного життя. Цим зумовлюється давній інтерес філософів, науковців, діячів культури та політики до проблеми насильства в цілому та, зокрема, психологічного насильства. Психологічне насильство лежить у корені будь-якого виду насильства, воно найважче визначається, складно формалізується та не має чітких меж. Структурні компоненти психологічного насильства, яке є основною загрозою психологічної безпеки освітнього середовища, понині чітко не визначено» (Колодійчук & Семенкова, 2020, с. 139). Але воно простежується як за фактами, так і за наслідками, одним із яких саме й можна вважати масове психологічне вигорання вчителів.

«Вчителі, – визнає О. Грицук, – саме та категорія професіоналів, яка найбільш схильна до вигорання внаслідок специфіки професійної діяльності. До основних чинників, що обумовлюють вигорання педагогів, належать: щоденне психічне перевантаження, самовіддана допомога, висока відповідальність за учнів, дисбаланс між інтелектуально-енергетичними витратами та морально-матеріальною винагородою, рольові конфлікти. Крім того, низька оплата праці з відносно низьким соціальним статусом вчителя також сприяють емоційному вигоранню» (Грицук, 2020).

Повертаючись до наведених вище міркувань про актуальні професійні ролі вчителя, додамо, що одним із чинників психоемоційних деформацій вчителя, його раннього вигорання є неправильно обрана чи протрактована роль, яка стає для нього непосильним тягарем. Тому в закладах вищої педагогічної освіти необхідно заздалегідь приділяти увагу цій проблемі, формуючи сукупність уявлень про зміст та типові прояви тієї чи іншої професійної ролі, її відповідність індивідуальному біопсихічному типові вчителя та окреслюючи шляхи конструктивної адаптації майбутнього педагога в освітньому середовищі ЗЗСО, аби воно не стало для нього джерелом психологічного насилля.

Звісно, це лише окремі аспекти забезпечення здорового творчого довголіття вчителя. Адже, як зазначає Н. Мирончук, «успішність професійної діяльності педагога залежить від багатьох чинників: рівня розвитку пізнавальних можливостей (уваги, мислення, пам'яті, уяви тощо), рівня розвитку здібностей, характеру мотивації, вольових зусиль, професійної спрямованості та інше» (Мирончук, 2015, с. 65). Вчена наголошує, що зазначені характеристики особистості викладача набувають свого оптимального вияву за умови раціональної самоорганізації різних видів діяльності: навчальної, пізнавальної професійної, саморозвитку, дозвілля тощо. Тож освітні програми педагогічних ЗВО мають це враховувати, готуючи педагога не лише до процесу напруженої праці, а й до інших необхідних для сучасної людини форм життєорганізації.

Загалом же проблема психоемоційного вигорання вчителя повинна стати загальноосвітньою. Адже вона стосується не тільки його самого: чим більш задоволеним своїм життям, урівноваженим, самодостатнім, позбавленим щоденних стресів буде педагог, тим вищою буде його працездатність, а отже, тим якіснішу освіту отримуватимуть учні у плідній взаємодії зі своїми наставниками.

Висновки. Отже, професійна діяльність дуже різнолика за своїм впливом на перебіг людського життя. Вона «може бути джерелом задоволення, підвищення почуття власної гідності, розширення соціальних контактів, інтелектуального та емоційного підйому. В такому разі особистість ефективно виконує професійні обов'язки і розвивається в професії. З іншого боку, професійна діяльність може спричинити у людини відчуженість, пригніченість, фрустрацію, психосоматичні захворювання» (Харченко, 2012, с. 443). Що до професії вчителя, то його професійні психоемоційні деформації небезпечні ще й тим, що можуть чинити деструктивний вплив на психіку учнів, породжувати небажані відхилення від оптимального функціонування освітнього середовища як чинника впливу на особистості його суб'єктів.

Вважаємо, що подальший розгляд проблеми має бути пов'язаний із вивченням можливостей профілактики професійних психоемоційних деструкцій майбутніх педагогів засобами інноваційних форм організації навчання у вищій школі, що набули поширення в умовах пандемії.

Список використаних джерел

- Гричук, О. В. (2012). *Психологічні чинники емоційного вигорання вчителів*. Взято з http://www.confcontact.com/2012_10_04/ps6_gricuk.htm
- Гупан, Н., Пометун, О. (2019). *Нові професійні ролі вчителя як чинник інноваційного розвитку демократичної освіти*. Взято з <https://lib.iitta.gov.ua/716654/1/%D0%93%D1%83%D0%BF%D0%B0%D0%BD%20%D0%9D,%20%D0%9F%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D1%82%D1%83%D0%BD%20%D0%9E.%20%D0%9D%D0%9E%D0%92%D0%86%20%D0%9F%D0%A0%D0%9E%D0%A4%D0%95%D0%A1%D0%86%D0%99%D0%9D%D0%86%20%D0%A0%D0%9E%D0%9B%D0%86%20%D0%92%D0%A7%D0%98%D0%A2%D0%95%D0%9B%D0%AF.pdf>
- Колодійчук, Ю. В., Семенкова, А. М. (2020). Психологічне насильство як соціально-педагогічна деструкція освітнього середовища вищої школи. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 1 (130), 137-144.
- Мирончук, Н. М. (2015). Змістові характеристики самоорганізації праці викладача вищого навчального закладу. В кн. В. С. Литнєва, Н. С. Колесник, Т. В. Наумчук (Ред.), *Формування дидактичної компетентності педагогів дошкільної та початкової освіти*: зб. наук.-метод. праць (с. 64-68). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
- Тушина, О. (2013). *Психологічна безпека в загальноосвітньому навчальному закладі*: практичний посібник. Запоріжжя: ЗОІППО.
- Харченко, А. С. (2012). Психологічна безпека особистості викладача вишу. *Науковий вісник Львівського університету внутрішніх справ*, 2, 443-445. Взято з https://www.lvduvs.edu.ua/documents_pdf/visnyky/nvsp/02_2012_2/12hasovv.pdf

References

- Hrytsuk, O. V. (2012). *Psykhologichni chynnyky emotsiinoho vyhorannia vchyteliv [Psychological factors of emotional burnout of teachers]*. Retrieved from http://www.confcontact.com/2012_10_04/ps6_gricuk.htm [in Ukrainian].
- Hupan, N., Pometun, O. (2019). *Novi profesiini roli vchytelia yak chynnyk innovatsiinoho rozvytku demokratychnoi osvity [New professional roles of teachers as a factor in the innovative development of democratic education]*. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/716654/1/%D0%93%D1%83%D0%BF%D0%B0%D0%BD%20%D0%9D,%20%D0%9F%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D1%82%D1%83%D0%BD%20%D0%9E.%20%D0%9D%D0%9E%D0%92%D0%86%20%D0%9F%D0%A0%D0%9E%D0%A4%D0%95%D0%A1%D0%86%D0%99%D0%9D%D0%86%20%D0%A0%D0%9E%D0%9B%D0%86%20%D0%92%D0%A7%D0%98%D0%A2%D0%95%D0%9B%D0%AF.pdf> [in Ukrainian].

- Kharchenko, A. S. (2012). Psykholohichna bezpeka osobystosti vykladacha vyshu [Psychological security of the personality of the university teacher]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho universytetu vnutrishnikh sprav [Scientific Bulletin of Lviv University of Internal Affairs]*, 2, 443-445. Retrieved from https://www.lvduvs.edu.ua/documents_pdf/visnyky/nvsp/02_2012_2/12hasovv.pdf [in Ukrainian].
- Kolodiichuk, Yu. V., & Semenova, A. M. (2020). Psykholohichne nasylstvo yak sotsialno-pedahohichna destruktsiia osvithno seredovyshcha vyshchoi shkoly [Psychological violence as a socio-pedagogical destruction of the educational environment of higher education]. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho [Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after KD Ushinsky]*, 1 (130), 137-144 [in Ukrainian].
- Myronchuk, N. M. (2015). Zmistovi kharakterystyky samoorhanizatsii pratsi vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu [Semantic characteristics of self-organization of work of a teacher of a higher educational institution]. In V. Ye. Lytnova, N. Ye. Kolesnyk, T. V. Naumchuk (Eds.), *Formuvannia dydaktychnoi kompetentnosti pedahohiv doshkilnoi ta pochatkovoï osvity [Formation of didactic competence of preschool and primary education teachers]: zb. nauk.-metod. prats (pp. 64-68)*. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
- Tushyna, O. (2013). *Psykholohichna bezpeka v zahalnoosvitnomu navchalnomu zakladi [Psychological security in a secondary school]: praktychnyi posibnyk*. Zaporizhzhia: ZOIPPO [in Ukrainian].

VAZHENINA I., KRAVCHENKO I.

Poltava V. G. Korolenko national pedagogical University, Ukraine

PSYCHO-EMOTIONAL SAFETY OF A TEACHER IN PROFESSIONAL ACTIVITY

On the basis of the environmental approach, important factors of violation of psycho-emotional safety of ZSSO teacher at his workplace are revealed, the reasons for its destruction in the educational environment are considered and ways to adjust these conditions are outlined to protect educators from professional destruction of psycho-emotional sphere.

The authors believe that one of the factors of psycho-emotional deformations of the teacher, his early burnout is incorrectly chosen or interpreted professional role, which becomes an unbearable burden for him. Therefore, in institutions of higher pedagogical education it is necessary to pay attention to this problem in advance, forming a set of ideas about the content and typical manifestations of a professional role, its compliance with individual biopsychological type of teacher and outlining ways of constructive adaptation of future teachers his source of psychological violence.

It is envisaged that further consideration of the problem should be related to the study of opportunities to prevent professional psycho-emotional destruction of future teachers through innovative forms of higher education, which have become widespread in the pandemic.

Key words: *general secondary education institution; teacher; professional activity; psycho-emotional security; stress; professional destruction; professional burnout; self-regulation in professional activities; axiological analysis of the educational environment*

Стаття надійшла до редакції 14.03.2021 р.