

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**Соціально-гуманітарний факультет**  
**Кафедра психології та соціальної роботи**

**ЧОРНООКА Валерія Миколаївна**

**Агресія як професійно зумовлена деформація особистості педагога / Aggression as a professionally determined deformation of the teacher`s personality**

спеціальність: 053 – Психологія  
освітньо-професійна програма – Психологія

Кваліфікаційна робота

Виконала студентка групи  
ПСМ-21  
В. М. Чорноока (Бочкарьова)

---

Науковий керівник:  
д.психол.н., професор, Н. В.  
Хазратова

---

Кваліфікаційну роботу допущено  
до захисту:

“ \_\_\_ ” \_\_\_\_\_ 20\_\_ р.

Завідувач кафедри

\_\_\_\_\_ А. Н. Гіряк

**ТЕРНОПІЛЬ - 2025**

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	3
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ АГРЕСІЇ</b> .....	6
1.1. Поняття агресії в концепціях зарубіжних та вітчизняних авторів.....	6
1.2. Агресія як соціально-психологічний феномен .....	8
1.3. Підходи та стратегії подолання агресії.....	12
Висновки до першого розділу.....	14
<b>РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ</b> .....	16
2.1. Поняття професійної деформації: предмет наукового дослідження, причини та підходи .....	16
2.2. Професійна деформація педагога як наслідок професійної діяльності.....	21
2.3. Попередження та профілактика професійної деформації працівників освіти .....	27
Висновки до другого розділу .....	32
<b>РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДЖЕННЯ АГРЕСІЇ ЯК ПРОФЕСІЙНО ЗУМОВЛЕНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА</b> .....	34
3.1. Організація та проведення дослідження.....	34
3.2. Аналіз рівня та форм прояву агресії у педагогів .....	37
3.3. Розробка програми профілактики агресивної поведінки у педагогів.....	45
Висновки до третього розділу.....	50
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	52
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	55
<b>ДОДАТКИ</b> .....	60

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.**Професійна діяльність педагога, на відміну від багатьох інших сфер, характеризується інтенсивною взаємодією з людьми, високим рівнем емоційної включеності та постійною потребою адаптуватися до динамічних соціальних і освітніх змін. Даний вид роботи передбачає не лише виконання чітко визначених функцій, але й значний обсяг емоційної, моральної та когнітивної праці, що у довгостроковій перспективі створює передумови для виникнення специфічних змін у структурі особистості фахівця.

Агресія у контексті педагогічної діяльності є особливо чутливим і соціально значущим явищем, що може проявлятися у вербальній або невербальній формі, бути відкритою чи прихованою, мати реактивний або інструментальний характер. Психологічні дослідження останніх десятиліть свідчать, що агресія у педагогічних працівників нерідко є не лише наслідком особистісних рис, але й результатом тривалого перебування у середовищі високої емоційної напруги, конфліктних ситуацій, систематичного перевантаження та професійного вигорання. Саме тому вивчення агресії як професійно зумовленої деформації особистості педагога вимагає інтеграції знань із психології праці, соціальної психології та педагогічної психології.

Професійна деформація розглядається як комплекс стійких змін у важливих якостях, установках і формах поведінки, що формуються під впливом особливостей діяльності та соціального середовища, в якому вона здійснюється. У випадку педагогічної діяльності такий процес може мати як конструктивні, так і деструктивні наслідки. З одного боку, він сприяє відточуванню професійної майстерності, формуванню специфічних умінь і навичок, необхідних для ефективного виконання службових обов'язків. З іншого боку за певних умов деформація може набути деструктивних форм, що призводять до зниження емоційної чутливості, підвищеної конфліктності, схильності до стереотипного мислення та агресивних реакцій.

У науковому контексті агресія розглядається як феномен, що має біологічні, психологічні та соціальні передумови (З. Фройд, К. Лоренц, А. Бандура, Д. Рідчарсон, Р. Берон). Професійна деформація, своєю чергою, у працях Д. Дірендонк, В. Шауфелі, Х. Дж. Сіксма, К. Маслач і С. Джексон трактується як сукупність стійких особистісних змін, зумовлених особливостями професійної діяльності та умовами її здійснення.

**Об'єкт дослідження** – особистість педагога.

**Предмет дослідження** – агресія як професійно зумовлена деформація особистості педагога.

**Мета дослідження** – на основі аналізу теоретичних підходів та емпіричних даних визначити психологічні особливості агресії як прояву професійної деформації педагога та розробити рекомендації щодо її профілактики.

**Завдання дослідження:**

- 1) Схарактеризувати сучасні наукові підходи до вивчення агресії та професійної деформації особистості;
- 2) Визначити соціально-психологічні чинники, що зумовлюють агресивність у педагогічній діяльності;
- 3) Дослідити взаємозв'язок між рівнем агресії та професійної деформації у педагогів;
- 4) Запропонувати заходи профілактики та зниження агресивних проявів у педагогічному середовищі.

**Наукова гіпотеза** полягає у припущенні, що агресивність педагогів прямо пов'язана з розвитком професійної деформації, а її інтенсивність залежить від комплексу соціально-психологічних та індивідуально-особистісних факторів; впровадження цілеспрямованих профілактичних заходів здатне суттєво зменшити рівень агресії та її негативний вплив на професійну діяльність.

**Методи дослідження**, ми застосовували теоретичні методи дослідження, а саме аналіз і синтез наукових джерел, порівняльний аналіз підходів,

систематизація та класифікація понять. Також, ми використовували емпіричні методи дослідження, а саме стандартизовані психодіагностичні методики вимірювання агресії такі, як: «Методика оцінки схильності до агресивної поведінки А. Басс – А. Даркі» та «Опитувальник агресивності», опитування, спостереження. База проведення дослідження навчально-науковий центру соціально-психологічної підтримки та резильєнтності Західноукраїнського національного університету.

**Теоретичне значення роботи** полягає в уточненні уявлень про механізми формування агресії як частини професійної деформації та в узагальненні чинних підходів до її дослідження.

**Практичне значення** полягає у можливості використання результатів для організації психологічного супроводу педагогів, розробки програм профілактики та тренінгів саморегуляції, що сприятимуть зниженню рівня агресивних проявів та запобіганню деструктивним проявам професійної деформації.

**Структура та обсяг роботи.** Магістерська робота містить у собі вступ, три розділи, висновки за розділами, загальні висновки, список використаних джерел (40 найменувань, з них 2 – іноземною мовою) та додатки. Загальний обсяг роботи становить 50 сторінок.

## РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ АГРЕСІЇ

### 1.1. Поняття агресії в концепціях зарубіжних та вітчизняних авторів

У сучасній психологічній науці поняття агресії посідає одне з ключових місць у дослідженні поведінкових і емоційних проявів особистості. Попри тривалу історію вивчення цього феномена, дослідники не дійшли єдиного трактування його сутності, що зумовило існування різноманітних підходів і наукових трактувань. У зарубіжній літературі агресія найчастіше розглядається як універсальний механізм соціальної взаємодії та саморегуляції, тоді як у вітчизняних концепціях акцент робиться на її психологічних детермінантах і особливостях прояву в конкретному соціокультурному середовищі[9, с. 7-15]. Аналіз цих підходів дає змогу більш повно розкрити багатовимірність явища агресії та окреслити його значення для розуміння закономірностей особистісного розвитку.

У психологічній науці *агресію* визначають як специфічну форму поведінки, спрямовану на завдання фізичної чи психологічної шкоди іншій особі або навіть на повне знищення об'єкта дії. Багато досліджень свідчать, що агресивний стан тісно пов'язаний із переживанням гніву, ворожості, ненависті чи подібних емоційних реакцій. При цьому агресія може мати як усвідомлений, так і неусвідомлений характер[9, с. 7-15].

Формування основного підходу до осмислення природи людської агресії пов'язують із науковою спадщиною К. Лоренца. Дослідник наголошував, що саме поняття «агресія» у масовій свідомості використовується надзвичайно широко та часто охоплює явища різного рівня – від конфліктів у тваринному світі та побутових суперечок між людьми до глобальних воєнних зіткнень. В основі його концепції лежала ідея біологічної обумовленості агресивної поведінки: подібно до тварин, людина демонструє агресію як інструмент

виживання, засіб самозахисту й утвердження власного існування через протистояння чи домінування над суперником [9, с. 7-15].

У концепції З. Фрейда агресивність розглядається як базовий інстинкт, притаманний людській природі. Учений пов'язував її походження з дією інстинкту смерті (танатосу), який виступає антиподом інстинкту життя (еросу). Спершу танатос трактувався як тенденція, спрямована на самознищення, однак згодом ця енергія почала проєктуватися на зовнішні об'єкти. Агресивні імпульси, що випливають із цього інстинкту, проявляються через зростання внутрішньої напруги, яка прагне виходу назовні [9; 10].

У працях Д. Річардсона та Р. Берона агресія визначається як специфічна форма поведінки, спрямована на заподіяння шкоди чи завдання образи іншій живій істоті, яка не виявляє бажання бути об'єктом подібного впливу. Дослідники акцентують, що в такому підході агресія трактується саме як модель поведінкової активності, а не як емоційний стан чи установка, і що визначальним у ній є наявність свідомого наміру [9, с. 7-15].

А. Бандура наголошував, що агресивна поведінка може проявлятися в процесі спостереження за іншими людьми. За його висновками, індивіди, які ставали свідками агресивних дій, значно частіше відтворювали подібні моделі у власній поведінці, ніж ті, хто не мав такого досвіду. Засвоєння відбувається завдяки імітації: спостерігач переймає не лише зовнішні форми агресії, а й способи взаємодії, що лежать в їх основі. Дослідник підкреслював, що навіть за умови негативних наслідків така поведінка все одно може бути відтворена, адже механізм навчання через спостереження діє незалежно від її моральної чи соціальної оцінки [9, с. 7-15].

У вітчизняній психологічній науці агресію доцільно розуміти не як безпосередній акт, а як внутрішню установку чи намір, що може знаходити відображення як у поведінкових реакціях, так і у фантазійних уявленнях, пов'язаних із прагненням до переваги над іншими. Загалом, найбільш виразними характеристиками агресивної поведінки виступають прагнення підпорядковувати інших та використовувати їх у власних інтересах та

проявлятися у деструктивних тенденціях, заподіювані шкоди оточенню та схильністю до насильницьких форм взаємодії [35, с. 126-128].

Аналізуючи ключові теорії як зарубіжної, так і вітчизняні дослідники розглядають агресію як багатовимірне явище. Зокрема, агресія може виступати у формі поведінкової реакції, спрямованої на заподіяння шкоди як живим істотам, так і об'єктам неживої природи, що прагнуть уникнути такого впливу. Водночас агресія інтерпретується і як психічний стан, у структурі якого взаємодіють когнітивний, емоційний та вольовий компоненти [9, с. 7-15].

Подальший розвиток досліджень сприяв уточненню цього поняття. Агресія все частіше розуміється як поведінка, яка свідомо спрямована на завдання шкоди іншій особі, яка прагне уникнути подібного ставлення до себе. У такому контексті агресія постає як інтегративний конструкт, що поєднує поведінковий, когнітивний і мотиваційний компоненти, зображуючи як індивідуальні, так і соціально детерміновані аспекти.

## **1.2. Агресія як соціально-психологічний феномен**

У сучасній психологічній науці агресія розглядається як багатовимірний феномен, що відображає складну взаємодію індивідуальних і соціальних чинників у структурі людської поведінки. Агресія формується не лише біологічними імпульсами чи емоційними станами, а й особливостями соціального контексту, міжособистісних стосунків, культурних норм і цінностей. Як соціально-психологічне явище агресія виявляється у взаємодії між людьми, де її мотиви, способи вираження й наслідки формуються під впливом суспільних умов, моделей поведінки та групових очікувань.

Однією з фундаментальних концепцій стала *гіпотеза фрустрації-агресії*, запропонована Дж. Доллардом. Дана концепція походить з припущення, що будь-яке блокування діяльності, спрямованої на досягнення мети, викликає стан фрустрації, який неминуче призводить до агресивної реакції. Саме ця ідея мала значний вплив на розвиток подальших досліджень, проте виявилось, що

зв'язок між фрустрацією й агресією не є однозначним. Поведінкова реакція залежить від когнітивної оцінки ситуації, рівня самоконтролю, соціальних норм і досвіду попередніх взаємодій. Таким чином, фрустраційна модель заклала основу для розуміння агресії як багатofакторного процесу [10, с. 73-74].

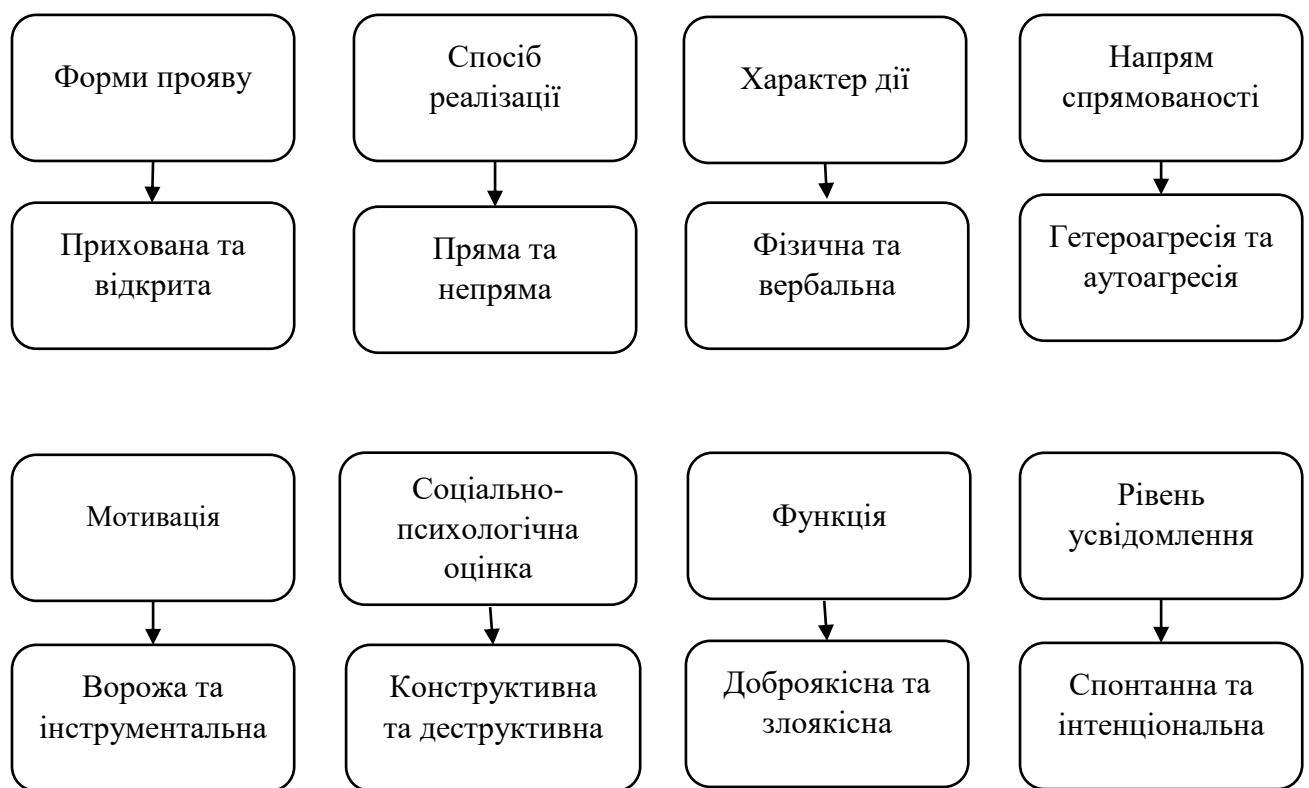
Вагомий внесок у вивчення агресії зробили *теорії навчання*, що розглядали її як поведінкову форму, яка формується під впливом досвіду та підкріплення. Якщо агресивна дія приносить позитивний результат, в такому випадку, вона закріплюється як ефективна стратегія поведінки. На цій основі сформувалася *теорія соціального навчання Альберта Бандури*, яка пояснила механізми формування агресивних форм поведінки через наслідування і спостереження. У своїх дослідженнях А. Бандура довів, що люди можуть засвоювати агресивні моделі поведінки, спостерігаючи за іншими, особливо коли така поведінка винагороджується [9; 10].

Переосмислення агресії як соціально-когнітивного процесу стало важливим етапом розвитку сучасної психологічної науки. Когнітивний підхід підкреслив, що людина не лише реагує на зовнішні подразники, а й інтерпретує їх у світлі власного досвіду, установок і мотивацій. *Теорія обробки соціальної інформації* пояснює, що агресивна поведінка часто є наслідком упередженого сприйняття та хибної інтерпретації соціальних сигналів. Люди, які схильні до агресії, частіше надають неоднозначним подіям ворожого значення, що активує автоматизовані схеми реагування [10, с. 73-74].

*Когнітивна неосоціативна теорія Ленарда Берковіца* поглибила розуміння внутрішніх механізмів агресії, об'єднавши емоційні, когнітивні та фізіологічні чинники. Згідно з даною теорією, агресія виникає внаслідок активізації асоціативних зв'язків між негативними емоціями, спогадами й поведінковими тенденціями. Негативні стимули, такі як біль, провокація чи відчуття несправедливості, провокують мережу афективних і когнітивних реакцій, що можуть виявлятися у формі гніву, ворожості або агресивних дій [10, с. 73-74].

Узагальнюючи результати аналізу наукових праць, присвячених проблематиці агресії, можна виокремити її основні різновиди. До них належать: прихована та відкрита, фізична й вербальна, ворожа та інструментальна, гетероагресія і аутоагресія, пряма та непряма (зміщена), доброякісна й злоякісна, конструктивна й деструктивна, а також спонтанна та інтенціональна (навмисна) [35, с. 126-128].

На основі аналізу сучасних підходів здійснено спробу систематизувати класифікації видів агресії(див. рис. 1.1).



**Рис. 1.1. Класифікація видів агресії**

*Прихована* агресія проявляється у внутрішніх фантазіях, снах чи уявленнях, де індивід несвідомо відтворює сцени помсти або завдання шкоди уявному кривдникові. На відміну від неї, *відкрита* агресія реалізується у безпосередніх діях і може набувати *прямої, непрямой або зміщеної* форми [35, с. 126-128].

*Фізична* агресія полягає у спричиненні тілесної шкоди іншій особі (побиття, нанесення ушкоджень), тоді як *вербальна* виражається через словесні

прояви такі, як образи, погрози, звинувачення, критичні зауваження чи сарказм [35, с. 126-128].

У науковій літературі розрізняють два основні типи агресії: *ворожу та інструментальну*. У першому випадку домінує прагнення завдати шкоди чи страждання іншій людині, тоді як інструментальна агресія використовується як засіб для досягнення певної мети, де заподіяння шкоди є радше побічним ефектом, ніж самоціллю [35, с. 126-128].

*Гетероагресія* спрямовується на зовнішні об'єкти, тоді як *аутоагресія* характеризується перенесенням ворожих імпульсів на себе. Вона може проявлятися у самозвинуваченні, самоприниженні, завданні собі фізичної шкоди чи суїцидальних намірах [35, с. 126-128].

*Доброякісна* агресія розглядається як адаптивна реакція, спрямована на самозахист або збереження життєво важливих принципів. На противагу їй, *злаякісна* агресія має деструктивний характер і не виконує захисної функції. *Конструктивна* агресія сприяє самореалізації та ефективній соціальній взаємодії, тоді як *деструктивна* призводить до порушення соціальних норм і може бути виражена у девіантній чи кримінальній поведінці [35, с. 126-128].

*Спонтанна* агресія проявляється як неусвідомлене бажання викликати негативні емоції в інших, а *інтенціональна* (навмисна) — як свідоме прагнення завдати шкоди із розумінням наслідків та отриманням задоволення від цього процесу [35, с. 126-128].

Отже, агресія як соціально-психологічний феномен постає багатовимірним явищем, що охоплює емоційні, когнітивні та поведінкові аспекти людської взаємодії. Її прояви залежать від внутрішніх характеристик особистості та зовнішніх соціальних умов, у яких вона функціонує. Усвідомлення багатогранності видів агресії дозволяє глибше зрозуміти механізми її формування та реалізації, а також створює підґрунтя для розроблення ефективних психологічних стратегій профілактики та регуляції агресивної поведінки в соціальному середовищі.

### 1.3. Підходи та стратегії подолання агресії

Проблема подолання агресивних форм поведінки в сучасній психології розглядається як багатовимірний процес, що поєднує емоційні, когнітивні та соціальні чинники особистості. Дослідники наголошують, що ефективність корекційних програм залежить від інтеграції різних психотерапевтичних напрямів, які спрямовані на розвиток навичок саморегуляції, емпатії та конструктивної комунікації. У фокусі сучасних наукових підходів перебуває не лише усунення агресії як поведінкового симптому, а й робота з її внутрішніми детермінантами – когнітивними спотвореннями та емоційною реактивністю.

У сучасній психологічній практиці найчастіше застосовуються когнітивно-поведінковий, психодинамічний, гуманістичний та майндфулнес-орієнтований підходи, кожен із яких має власну систему стратегій впливу, теоретичні засади та специфіку психотерапевтичної взаємодії (див. рис. 1.2).

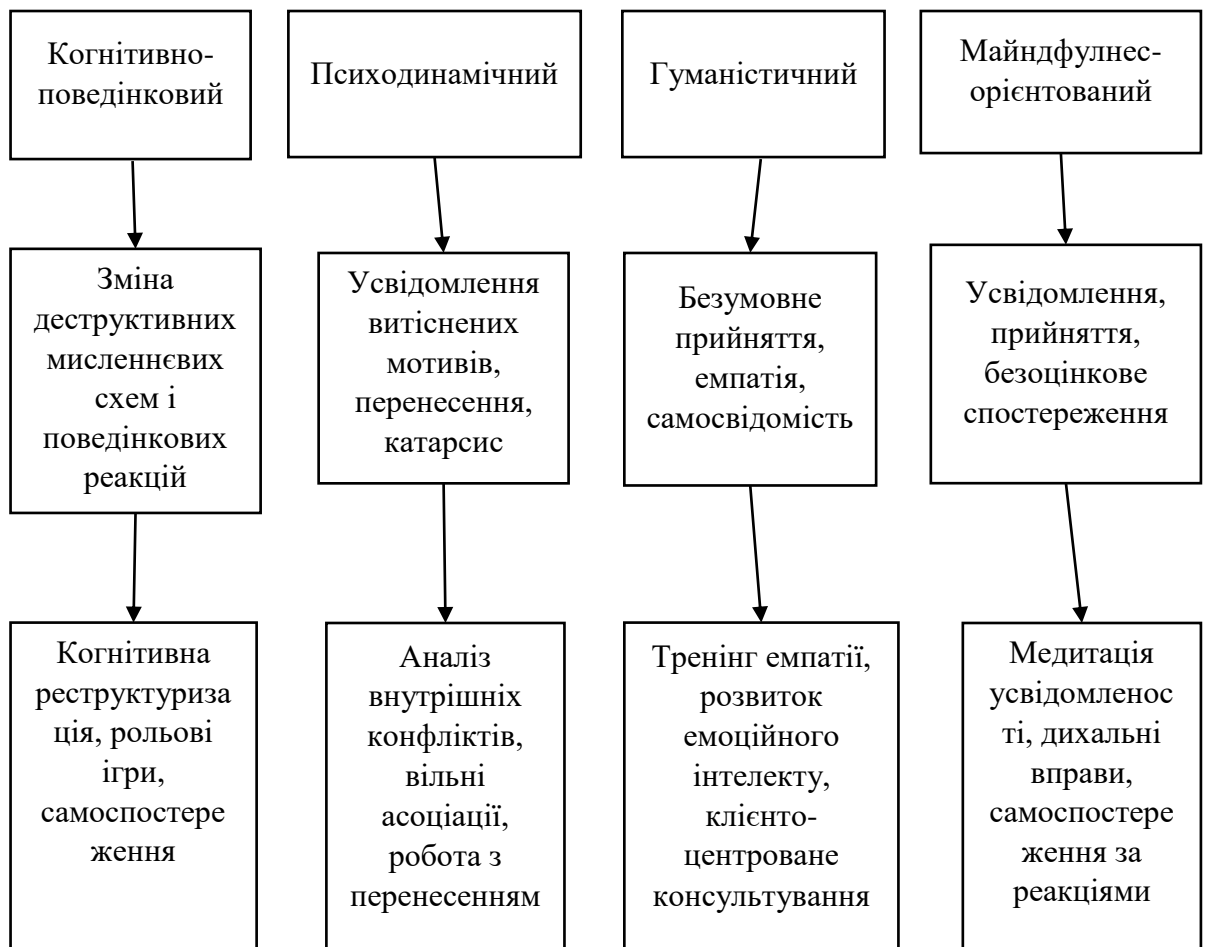


Рис. 1.2. Підходи та стратегії подолання агресії

Важливим напрямом сучасної практики є когнітивно-поведінковий підхід, який розглядає агресію як результат спотвореного мислення, неправильних інтерпретацій ситуацій і дефіциту навичок самоконтролю. Корекційна робота спрямована на ідентифікацію деструктивних переконань, формування адаптивних когніцій і відпрацювання альтернативної поведінки. До ефективних технік належать когнітивна реструктуризація, рольові ігри, тренування самоспостереження, контроль імпульсів і розвиток навичок конструктивного спілкування [8; 21].

Психодинамічний напрям наголошує увагу на усвідомленні внутрішніх конфліктів, витіснених емоцій і переживань, які можуть провокувати агресивні дії. Робота в цьому підході ґрунтується на аналізі несвідомих мотивів, дослідженні дитячих переживань, механізмів перенесення та захисту. Згідно з цим баченням, агресія може зменшуватися через інтеграцію витіснених почуттів та усвідомлення справжніх потреб [29, с. 103-110].

Гуманістичний підхід виходить із положення, що агресія часто є наслідком фрустрації базових потреб, браку прийняття або нереалізованості особистісного потенціалу. Зниження рівня агресивності досягається через розвиток емпатії, прийняття себе та інших, формування позитивного образу «Я». Ефективними є клієнто-центровані бесіди, тренінги емоційної компетентності, арт-терапія та вправи на самоусвідомлення [8, с. 64-69].

Окремий напрям сучасної психокорекційної практики становлять техніки усвідомленості (майндфулнес), які базуються на розвитку здатності зосереджено спостерігати власні емоційні стани без оцінювання чи уникання їх. Практики майндфулнес сприяють підвищенню самоконтролю, зниженню імпульсивності та агресивності, покращенню емоційної регуляції. Емпіричні дані доводять, що регулярне виконання вправ на усвідомлене дихання й фокусування уваги допомагає стабілізувати психоемоційний стан навіть у стресових умовах.

Групові тренінгові форми мають особливе значення у профілактиці й корекції агресивної поведінки. Вони дають можливість відпрацювати нові

моделі соціальної взаємодії, розвинути комунікативну компетентність і навички ненасильницького спілкування. Програми соціально-психологічного тренінгу зазвичай складаються з декількох етапів: ознайомлення з поняттям агресії, формування навичок самоконтролю, відпрацювання конструктивних моделей поведінки та рефлексія отриманого досвіду [8; 21].

Важливою умовою успішної корекції є індивідуальність кожного підходу, що передбачає врахування особистісних характеристик, виду агресії, рівня імпульсивності, когнітивних особливостей і мотиваційної структури. Таким чином, ефективне подолання агресії передбачає використання не лише одного підходу, а інтеграцію методів, які забезпечують комплексний вплив на когнітивну, емоційну та поведінкову сфери особистості. Дана синергія дозволяє не лише зменшити агресивні прояви, але й сприяє формуванню соціальних форм взаємодії, розвитку самосвідомості та психологічної стійкості.

### **Висновки до першого розділу**

1. Агресія постає як складне багатовимірне психологічне явище, що охоплює поведінкові, емоційні, когнітивні та мотиваційні компоненти й відображає як індивідуальні, так і соціально зумовлені аспекти людської взаємодії. Її природа розкривається через різні наукові підходи: біологічний підкреслює інстинктивний характер агресії як засобу виживання та самозахисту; психоаналітичний, інтерпретує її як прояв внутрішніх потягів і несвідомих імпульсів; соціально-навчальний, пояснює засвоєння агресивних моделей через спостереження та наслідування; когнітивно-поведінковий, пов'язує її з особливостями мислення, установками й мотивацією особистості. У межах сучасної психології агресія розглядається не лише як деструктивна поведінка, а і як форма самоствердження, спрямована на відстоювання власних меж і потреб, що визначає її як феномен, тісно пов'язаний із процесами соціалізації, саморегуляції та особистісного розвитку.

2. Загалом, агресія виступає як багатовимірне соціально-психологічне явище, що поєднує емоційні, когнітивні та поведінкові компоненти і формується під впливом як внутрішніх характеристик особистості, так й зовнішніх соціальних чинників, культурних норм і міжособистісних взаємодій. Її прояви можуть бути різноманітними, від прихованих фантазій до відкритих дій, від фізичної до вербальної, від ворожої до інструментальної, від аутоагресії до гетероагресії, а також від конструктивної до деструктивної, спонтанної чи навмисної. Агресивна поведінка формується як у результаті фрустрації та емоційного напруження, так і через соціальне навчання, спостереження та когнітивну оцінку ситуацій, що підкреслює її багатофакторний характер. Розуміння різновидів і механізмів агресії забезпечує комплексний погляд на її виникнення та реалізацію, а також створює основу для розроблення ефективних психологічних стратегій профілактики та регуляції агресивної поведінки в соціальному середовищі.

3. Проблема подолання агресивної поведінки у сучасній психології розглядається як цілісний процес, спрямований на трансформацію деструктивних форм реагування у конструктивні способи взаємодії. Ефективність корекції визначається інтеграцією різних психотерапевтичних підходів: когнітивно-поведінкового, психодинамічного, гуманістичного та майндфулнес-орієнтованого, що дозволяє впливати як на зовнішні прояви агресії, так і на її внутрішні детермінанти. Когнітивно-поведінковий підхід сприяє зміні деструктивних переконань і розвитку самоконтролю, психодинамічний допомагає усвідомленню витіснених почуттів, гуманістичний сприяє формуванню емпатії та прийняття, а майндфулнес-практики, підвищенню усвідомленості й емоційної стабільності. Важливою частиною корекційної роботи є групові тренінги, що сприяють розвитку соціальних навичок і конструктивної комунікації. Таким чином, подолання агресії розглядається як багаторівневий процес особистісного зростання, який забезпечує не лише зниження агресивних тенденцій, а й формування психологічної зрілості та соціальної адаптованості.

## РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

### 2.1. Поняття професійної деформації: предмет наукового дослідження, причини та підходи

У процесі професійної діяльності особистість не лише виконує посадові обов'язки, але й поступово включається у систему професійних норм, цінностей і комунікацій. Саме професія стає провідним чинником соціалізації, впливаючи на спосіб мислення, стиль поведінки та характер взаємодії з іншими. Проте тривале перебування в певній професійній ролі може зумовлювати виникнення специфічних змін у структурі особистості та її діяльності, що привертає увагу дослідників до феномену професійної деформації. У контексті становлення професійної ідентичності особливого значення набуває вивчення механізмів формування і трансформації професійно важливих якостей.

Професійна деформація розглядається як зміна сформованої структури діяльності та особистісних характеристик, що негативно впливає на результативність праці та взаємодію з іншими учасниками професійного процесу. Також поняття «професійна деформація» трактується як трансформація сприйняття, комунікативних стереотипів, моделей поведінки та особливостей характеру, що виникає внаслідок тривалого виконання професійної діяльності[22, с. 1-2].

Існує значна кількість професій, представники яких систематично зазнають впливу професійного стресу, що створює передумови для виникнення професійної деформації. У таких умовах, під дією зовнішніх та внутрішніх чинників, поступово відбувається трансформація особистісних якостей, змінюються комунікативні стратегії та поведінкові моделі фахівця.

Актуальні психологічні дослідження засвідчують високу вразливість до професійних деформацій серед представників «людина-людина» професій, зокрема педагогів, лікарів та психологів. Одним із найпоширеніших негативних наслідків їхньої діяльності є синдром емоційного вигорання, який розглядається як окрема форма професійної деформації особистості. Для фахівців даної системи характерними проявами таких деформацій є емоційне виснаження, звуження комунікативних контактів та уникнення взаємодії, що зумовлюється духовним перевантаженням і значними емоційними витратами у професійній діяльності [4; 28].

Вагомий внесок у розкриття особливостей професійної деформації зробили зарубіжні дослідники, які запропонували різні моделі її структури та проявів. Зокрема, Д. Дірендонк, В. Шауфелі та Х. Дж. Сіксма розробили двовимірну модель, у межах якої професійна деформація складається з афективного та настановного компонентів. Афективний компонент пов'язується з емоційним виснаженням, що проявляється у фізичному та психічному перенапруженні, погіршенні самопочуття та загального стану здоров'я. Наставовний компонент ототожнюється з деперсоналізацією і відображає трансформацію ставлення фахівця до себе або до інших, що може виявлятися в емоційній відстороненості, зниженні емпатії чи формуванні інших установок [4; 24].

Іншу концепцію запропонували К. Маслач і С. Джексон, які представили професійну деформацію як тривимірний конструкт, до якого входять емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція особистісних досягнень. Емоційне виснаження вони розглядають як зниження емоційного фону, почуття спустошення, байдужість або, навпаки, перенасичення емоційними реакціями. Деперсоналізація у їхньому трактуванні означає деформацію міжособистісних відносин і проявляється через зростання залежності від інших, підвищений негативізм, цинічні установки та емоційну холодність у взаємодії з оточенням. Редукція особистісних досягнень виявляється у тенденції до негативного оцінювання власних професійних результатів, заниженні самооцінки

компетентності, відмові від відповідальності, обмеженні власних можливостей і зниженні мотивації до професійного саморозвитку [4; 24].

Подальший розвиток цих підходів спостерігається у працях Г. Фірта, А. Мімса та Р. Шваба, які підтримують трифакторну модель професійної деформації, однак уточнюють зміст її компонентів. Вони також виділяють емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію досягнень, проте наголошують на існуванні двох форм деперсоналізації: пов'язаної з професійною діяльністю та спрямованої на реципієнтів. У цьому контексті деперсоналізація розглядається як формування негативного ставлення до клієнтів, професійних обов'язків або самого предмета праці, що свідчить про глибші зміни у професійній свідомості фахівця та зниження його залученості до діяльності [4; 28].

Аналіз наведених теоретичних моделей свідчить, що професійна деформація є багатокомпонентним явищем, що формується поступово, закріплюється у професійних стереотипах і може набувати різних проявів залежно індивідуальних особливостей фахівця. Розуміння структурних компонентів деформації дає підґрунтя для її типологізації, оскільки дозволяє простежити, які саме аспекти особистості зазнають змін і яким чином це впливає на професійну поведінку. Саме тому наступним кроком у науковому аналізі є розгляд причин виникнення професійної деформації, що дає змогу більш чітко визначити специфіку її проявів та окреслити потенційні ризики для професійного розвитку (див. рис. 2.1).



**Рис. 2.1. Причина виникнення професійної деформації**

Одним із чинників професійної деформації є *виконання діяльності без внутрішнього задоволення* чи відчуття самореалізації. Відсутність позитивного ставлення до праці знижує мотивацію, сприяє формуванню монотонності й повтореності дій. Це обмежує когнітивну гнучкість, звужує професійне бачення та зумовлює сприйняття світу переважно крізь призму професійних функцій. У результаті виникає емоційне виснаження та втрата інтересу до роботи[22, с. 1-3].

*Професійне вигорання* є поширеним психологічним явищем, що сприяє виникненню професійної деформації. Воно розвивається поступово, унаслідок тривалого емоційного навантаження та надмірної відповідальності. Для цього стану характерні емоційне виснаження, редукція професійних досягнень та байдужість. Втрата контролю над робочими процесами та дисбаланс між вимогами й ресурсами зумовлюють звуження професійного мислення[22, с. 1-3].

З віком у будь-якій діяльності відбуваються психологічні трансформації, що впливають на сприйняття професійної ролі. Зниження гнучкості мислення, переоцінка життєвих пріоритетів і накопичення досвіду можуть призводити до фрустрації або застою. Унаслідок цього втрачається мотивація до розвитку, з'являється байдужість до нововведень і підвищується ризик формування професійної деформації через обмежене сприйняття професійної реальності [22, с. 1-3].

*Одноманітність професійних обов'язків*, відсутність нових завдань і творчих викликів призводять до зниження інтересу та втрати мотивації. Тривала монотонність сприяє розвитку стану емоційного виснаження, а також формує шаблонну поведінку. Така інваріантність професійних дій звужує мислення та обмежує інноваційність [22, с. 1-3].

Надмірне прагнення досягти високих результатів і постійна зосередженість на роботі можуть спричинити втрату балансу між професійною та особистою сферами життя. *Трудоголізм* супроводжується хронічною втомою, емоційним виснаженням і зниженням здатності до саморефлексії. Поступово робота стає домінантною життєвою цінністю, що зумовлює зміну особистісних орієнтирів та відчуження від близьких [22, с. 1-3].

Прагнення досягти нереалістично високих професійних цілей породжує хронічну напруженість і *постійне почуття незадоволеності собою*. Такий стан супроводжується підвищеним рівнем стресу, фрустрацією та втратою внутрішнього балансу. Поступово особистість починає сприймати професійні досягнення як єдину форму самореалізації, що веде до емоційного виснаження та байдужості [22, с. 1-3].

Тривале перебування в умовах професійного стресу, зокрема при роботі з дітьми з підвищеним рівнем конфліктності чи у складних соціальних обставинах, негативно впливає на психоемоційний стан особистості. Хронічний стрес спричиняє емоційну напругу, соматичні прояви, зниження професійної компетентності та продуктивності [22, с. 1-3].

Неможливість реалізувати свій потенціал і відсутність умов для професійного розвитку знижують *мотивацію*, породжують відчуття застою та внутрішньої безпорадності. Втрата сенсу праці призводить до байдужості, фрустрації й зниження якості виконання обов'язків. За таких умов спеціаліст починає ототожнювати себе виключно з професійною роллю [22, с. 1-3].

Отже, професійна деформація є складним психологічним явищем, що проявляється у зміні ціннісних орієнтацій, емоційного стану та поведінкових стратегій особистості. Її своєчасне виявлення та усвідомлення механізмів формування дають змогу запобігти негативним наслідкам, підтримати професійну ефективність і зберегти внутрішню гармонію фахівця.

## **2.2. Професійна деформація педагога як наслідок професійної діяльності**

Специфіка психологічних труднощів у професійній діяльності педагога зумовлюється впливом загальної соціально-економічної ситуації в країні. До таких чинників належать незадоволеність рівнем життя, низький рівень заробітної плати та соціальних гарантій, а також зниження престижу й суспільної значущості педагогічної професії. Унаслідок цього у педагогів часто загострюються внутрішньоособистісні суперечності, спостерігається зниження професійної мотивації та зміна системи ціннісних орієнтацій.

Професія педагога (вчителя, викладача, вихователя) належить до соціономічного типу професій, представники якого є особливо вразливими до проявів професійної деформації. Це зумовлено специфікою діяльності у системі «людина – людина», що передбачає постійну взаємодію суб'єкта праці з іншими людьми, а також високою інтенсивністю міжособистісного та ділового спілкування, характерного для педагогічної сфери[22, с. 1-3].

Зі збільшенням професійного стажу у викладачів спостерігається зростання рівня внутрішньої напруги, що зумовлено підвищеною відповідальністю перед здобувачами освіти, адміністрацією та суспільством у

цілому. Така тривала психоемоційна перевантаженість спричиняє виснаження адаптаційних механізмів, що, своєю чергою, призводить до погіршення фізичного самопочуття, емоційного дискомфорту й зниження рівня психічного здоров'я педагога

Професія викладача належить до категорії стресогенних і ресурсно вразливих, адже характеризується високим рівнем емоційного навантаження, інтенсивною міжособистісною взаємодією та необхідністю постійного самоконтролю. У порівнянні з іншими соціономічними професіями, педагогічна діяльність потребує особливих копінг-стратегій, спрямованих на збереження професійної стійкості, профілактику емоційного виснаження та відновлення внутрішніх ресурсів особистості.

Для викладачів, діяльність яких належить до інтелектуально-розумової сфери, характерна наявність як загальних, так і специфічних факторів професійного ризику. До загальних чинників, що негативно впливають на стан здоров'я, належать нервово-емоційна напруга, інформаційне перевантаження та гіпокінезія, зумовлена переважно малорухливим характером праці. Серед специфічних факторів ризику виділяють надмірне голосове навантаження, домінування статичних робочих поз, інтенсивну підготовку навчально-методичних матеріалів, порушення балансу між роботою та відпочинком, а також тенденцію до продовження професійної діяльності поза межами робочого часу.

Професійна діяльність викладачів відбувається в особливих умовах, що характеризуються високим рівнем динамічності, інтелектуальної напруги та емоційної залученості. У процесі накопичення професійного досвіду поступово формуються індивідуально-типологічні особливості особистості педагога. Одним із проявів цих особливостей є акцентуація характеру, яка визначається як надмірне вираження певних особистісних рис, що може позначатися на стилі педагогічної взаємодії та емоційному самопочутті викладача.

Ще однією ознакою порушення психологічного добробуту педагога виступає явище професійної стагнації, яке розуміють як стан застою чи зупинки

в розвитку. Професійну стагнацію доцільно розглядати як кризу, зумовлену специфікою педагогічної діяльності, або як суб'єктивне переживання відсутності прогресу у власному професійному й особистісному зростанні [33, с. 146-148].

Тривала педагогічна практика не завжди супроводжується постійним розвитком та вдосконаленням особистості. Для збереження психоемоційної рівноваги фахівцеві необхідні певні періоди стабілізації професійної активності. На початкових етапах професіоналізації такі періоди є короткотривалими, однак із набуттям досвіду вони можуть подовжуватися, іноді досягаючи тривалості понад рік. У таких випадках можна говорити про формування стану професійної стагнації, що потенційно створює передумови для появи елементів професійної деформації.

У сучасних соціально-економічних умовах педагогічна професія має як позитивні, так і негативні сторони. До позитивних чинників належать можливість постійного самовдосконалення, особистісного зростання та реалізації творчого потенціалу. Натомість до негативних, варто віднести низький рівень матеріального забезпечення при високій соціальній значущості праці, суворе регламентація професійних обов'язків, підвищені морально-етичні вимоги, а також виражена стресогенність діяльності [33, с. 146-148].

Аналіз наукових джерел засвідчує відсутність єдиної універсальної класифікації професійних деформацій. Це зумовлено тим, що кожен вид професійної діяльності має специфічний перелік характерних деформацій, які залежать від її змісту, умов і соціального контексту. У науковій літературі вітчизняні та зарубіжні дослідники здебільшого розглядають професійну деформацію як узагальнене явище, що проявляється у трансформаціях особистісної структури фахівця та особливостях його професійної поведінки. Інша частина науковців трактує ці зміни не як загальний процес, а як окремі професійні деформації, що мають власну типологію та механізми формування [33, с. 146-148].

Посилаючись на сучасні дослідження науковців, присвячені проблемі професійної деформації, можна виокремити основні типи деструктивних змін особистості педагога, які найчастіше проявляються у професійній діяльності (див. таблицю 2.1)[37, с. 111-116].

Таблиця 2.1

### Типи професійних деформацій педагогів

Групи професійних деструкцій	Тип деформації	Характеристика
<b>Професійно зумовлені акцентуації</b>	<i>Авторитарність</i>	Схильність педагога до централізації управління навчальним процесом, перевага наказового стилю, зниження рефлексії та самоконтролю.
	<i>Демонстративність</i>	Прагнення бути в центрі уваги, подобатися, демонструвати власну значущість; за надмірного розвитку – егоцентризм, зниження якості педагогічної діяльності.
	<i>Дидактичність</i>	Надмірна схильність до пояснення й моралізаторства; часто властива педагогам із великим стажем, що застосовують повчальний стиль навіть поза професійною сферою.
	<i>Домінантність</i>	Реалізація владних функцій через контроль, оцінювання й покарання; прагнення до самоствердження за рахунок учнів.
	<i>Педагогічна агресія</i>	Ворожість до неуспішних учнів, схильність до каральних методів виховання, вимога безумовного підпорядкування.
<b>Професійна некомпетентність</b>	<i>Інформаційна пасивність</i>	Відмова від професійного саморозвитку, небажання оновлювати знання, низький рівень інформаційної культури.
	<i>Поведінковий трансфер</i>	Перенесення негативних рис учнів (агресивності, грубості, емоційної нестійкості) на власну поведінку педагога.



## Продовження таблиці 2.1.

	<i>Консерватизм</i>	Використання усталених методів навчання, відмова від нових форм роботи, інтелектуальна інерція, опір інноваціям.
<b>Професійне відчуження</b>	<i>Педагогічна індиферентність</i>	Емоційна байдужість, зниження чутливості до потреб учнів, ігнорування їхніх індивідуальних особливостей, результат емоційного вигорання.
	<i>Соціальне лицемірство</i>	Формальна демонстрація моральності, моралізаторство, нещирість у взаємодії, розрив між проголошеними цінностями та реальною поведінкою.
	<i>Бюрократично зумовлена безпорадність</i>	Відчуття власної неспроможності впливати на ситуацію, перекладання відповідальності на інших, втрата мотивації до професійного розвитку.

У працях зарубіжних авторів часто простежується тенденція до ототожнення професійної деформації з феноменом професійного (емоційного) вигорання. Таким чином, синдром емоційного вигорання розглядають як один із різновидів або проявів професійної деформації, що виникає під впливом тривалого емоційного та психічного напруження у процесі професійної діяльності[19, с. 166-169].

Для характеристики типів професійних деформацій викладачів із різним рівнем професійного стажу у даному дослідженні використано класифікацію, запропоновану А. Хижняк. Згідно з нею, професійні деформації зумовлюються трьома основними групами чинників:

*Чинники, пов'язані зі специфікою професійної діяльності в освітньому середовищі*, що включають особливості функціональних обов'язків, характер об'єкта праці (людина як суб'єкт взаємодії), перевантаження, високий рівень емоційного напруження [18; 19].

*Особистісні* чинники, що зумовлені індивідуально-психологічними особливостями викладача, такими як темперамент, рівень емоційної стійкості, саморегуляції, особистісна мотивація та ціннісні орієнтації [18; 19].

*Соціальні* чинники, до яких належать соціально-психологічний клімат у педагогічному колективі, характер взаємин між керівництвом і підлеглими, рівень соціально-психологічної захищеності фахівців у сфері освіти, а також вплив зовнішнього соціального середовища на професійну самореалізацію педагога [18; 19].

Отже, особливості педагогічної праці, такі як інтенсивне психоемоційне навантаження, багатофункціональність посадових обов'язків, постійна комунікація з учасниками освітнього процесу, переважно статичний характер роботи та порушення балансу між працею і відпочинком виступають основними факторами ризику для здоров'я викладача. У сукупності ці чинники можуть спричиняти розвиток професійних деформацій особистості, що проявляються у зниженні емоційної стійкості, мотиваційного потенціалу та загальної задоволеності професійною діяльністю.

### **2.3. Попередження та профілактика професійної деформації працівників освіти**

Сучасна педагогічна діяльність відзначається високою динамічністю, інтелектуальними й емоційними навантаженнями, а також постійною необхідністю адаптації до соціальних змін. Такі умови часто спричиняють хронічну перевтому та підвищену психоемоційну напругу, що створює передумови для професійного вигорання. Вже на початкових етапах професійної кар'єри педагоги можуть зіткнутися з емоційним виснаженням, розчаруванням у виборі професії, втратою інтересу до педагогічної діяльності проявами, які формують ґрунт для професійної деформації особистості.

Професійна деформація є результатом впливу комплексу зовнішніх і внутрішніх чинників. До зовнішніх належать надмірне навантаження, низький

рівень соціального визнання професії, конфліктність соціального середовища, недостатня правова та психологічна підтримка. Внутрішні чинники включають емоційне виснаження, стрес, фрустрацію, втрату мотивації, негативне ставлення до професійних обов'язків. У поєднанні ці фактори зумовлюють дратівливість, байдужість, формальне ставлення до педагогічного процесу, зниження творчого потенціалу та погіршення взаємодії з учасниками освітнього середовища [1; 7].

Профілактика професійної деформації у педагогічній діяльності розглядається як цілісна система психолого-педагогічних, організаційних і соціальних заходів, спрямованих на збереження психічного, емоційного, фізичного та духовного добробуту педагога. Її основною метою є підтримання професійного здоров'я, формування стресостійкості, забезпечення ефективної міжособистісної взаємодії та запобігання деструктивним змінам у професійній свідомості й поведінці [1; 7].

Ефективна профілактика професійної деформації потребує системного, поетапного підходу, що охоплює період підготовки майбутніх педагогів і супровід їхньої подальшої професійної діяльності. Починати цю роботу варто ще під час навчання у закладі вищої освіти, коли формується професійна ідентичність, ціннісні орієнтації та здатність до саморегуляції. Важливо, щоб система підготовки інтегрувала діяльність викладачів, психологів і практикуючих педагогів, забезпечуючи комплексний психолого-педагогічний супровід студентів.

У науковій літературі виокремлюють декілька рівнів профілактики професійних деформацій.

1) Первинна профілактика має запобіжний характер і спрямована на недопущення виникнення негативних психічних станів через створення сприятливих умов для професійного становлення, розвиток стресостійкості та емоційної стабільності [7, с. 39-50].

2) Вторинна профілактика передбачає усунення або послаблення вже наявних проявів деструктивних змін, а також запобігання їх загостренню [7, с. 39-50].

3) Третинна профілактика пов'язана з корекцією поведінкових реакцій і психологічного стану після психотравмуючих ситуацій, сприяє відновленню працездатності та гармонізації внутрішнього світу особистості [7, с. 39-50].

Зміст навчання повинен базуватися на активних методах: моделюванні професійних ситуацій, рольових іграх, групових дискусіях, рефлексивних вправах. Такі методи сприяють розвитку здатності діяти конструктивно у стресових ситуаціях, формують толерантність і психологічну гнучкість. Позитивний вплив мають також аутотренінг, релаксаційні техніки, фізичні практики відновлення, що знижують рівень напруги та сприяють емоційному балансу [1; 7].

Одним із ключових напрямів профілактики є формування саногенного мислення — уміння усвідомлювати позитивні аспекти своєї професії, сприймати труднощі як ресурси для розвитку. Важливо також формувати у педагогів «позитивні» професійні риси: відповідальність, емпатійність, пунктуальність, дисциплінованість, толерантність. Такі якості забезпечують внутрішню стабільність, підвищують рівень задоволення працею та зменшують ризик емоційного виснаження [1; 7].

Вагомою частиною профілактичної системи є педагогічна практика. Вона дає змогу студентам поступово адаптуватися до реальних умов роботи, усвідомити специфіку професійних викликів і розвинути навички ефективної взаємодії у педагогічному колективі. Практичний досвід сприяє формуванню професійної зрілості, дозволяє уникнути розчарування, підтримує інтерес до професії та орієнтацію на саморозвиток [1; 7].

Ефективна профілактика також передбачає розвиток рефлексивної культури педагога, формування вмінь аналізувати власні дії, приймати конструктивні рішення в конфліктних або кризових ситуаціях. Значну роль відіграють елементи самопомоги: ведення щоденників емоцій, робота з

автобіографічними спогадами, аналіз снів, використання медитативних та дихальних практик [35, с. 126-127].

Важливою умовою ефективності профілактичної системи є її багаторівневий характер. На макрорівні здійснюються організаційні зміни, що забезпечують психологічно комфортне освітнє середовище; на мезорівні відбувається формування командних стосунків, підтримується культура взаємоповаги в педагогічному колективі; на мікрорівні все спрямовується на розвиток особистісних компетенцій педагога, що сприяють його самореалізації та стійкості до професійних стресів[37, с. 111-116].

Дослідники підкреслюють, що профілактика професійної деформації повинна базуватися на принципах системності, адресності та зворотного зв'язку. Системність передбачає узгодженість дій усіх рівнів освітньої організації; адресність – це індивідуальний підхід до кожного педагога залежно від його досвіду, психологічних особливостей і проявів професійних змін; зворотний зв'язок – це постійний моніторинг результатів профілактичної діяльності та корекцію програм [1; 7].

Варто зауважити, щоб попередити професійну деформацію для педагогічних працівників важливо розвивати емоційну стійкість і вміння управляти своїми емоціями, що можна робити за допомогою практики релаксації, медитації або заняттям спортом; не замикатися лише на професійних інтересах, а постійно перебувати в процесі розширення власного кругозору, захоплення новими хобі, читання художньої літератури, що сприяє збереженню багатогранності особистості; учитися бачити в здобувачах освіти індивідуальність, а не просто об'єкт навчання, що допомагає уникнути стереотипного мислення та зберігає педагогічну чутливість; не ізолюватися від колег, адже обмін досвідом, спілкування з іншими педагогами, участь у тренінгах та семінарах допомагають підтримувати професійний рівень і запобігають вигоранню; регулярно аналізувати свою роботу, шукати нові методики та підходи, щоб залишатися зацікавленим у своїй діяльності [1; 7].



## Висновки до другого розділу

1. Професійна деформація особистості є складним багатовимірним феноменом, що виникає внаслідок тривалої професійної діяльності та поєднує у собі емоційні, когнітивні й поведінкові зміни, які поступово закріплюються у структурі особистості фахівця. Вона проявляється у зниженні емоційної чутливості, деформації ціннісних орієнтацій, втраті мотивації до саморозвитку, зменшенні гнучкості мислення та формуванні стереотипних моделей професійної поведінки. Провідними чинниками розвитку професійної деформації виступають емоційне виснаження, трудоголізм, хронічний стрес, монотонність трудової діяльності та обмежені можливості самореалізації, що призводять до внутрішнього виснаження й редукції особистісних досягнень. Найбільш вразливими до цього явища є представники соціономічних професій, для яких міжособистісна взаємодія є невіддільною частиною діяльності, що підсилює ризики деперсоналізації та емоційного вигорання. Усвідомлення сутності, причин і механізмів професійної деформації є важливим завданням сучасної психології, адже воно створює підґрунтя для розроблення ефективних стратегій профілактики, спрямованих на підтримання професійної ефективності, збереження психоемоційної рівноваги та забезпечення гармонійного розвитку особистості фахівця.

2. Професійна діяльність педагога характеризується високим психоемоційним навантаженням, багатофункціональністю обов'язків та постійною взаємодією з учасниками освітнього процесу, що в поєднанні із соціально-економічними факторами, такими як низький рівень заробітної плати та зниження престижу професії, створює умови для розвитку психологічних труднощів і професійної деформації. Дана проблема проявляється у зміні ціннісних орієнтацій, зниженні мотивації, емоційному вигоранні, педагогічній агресії, акцентуаціях характеру та професійній стагнації. Формування професійної деформації зумовлене поєднанням специфічних чинників діяльності, особистісних особливостей викладача та соціального середовища,

що впливає на психоемоційний стан, стійкість до стресу та ефективність професійної взаємодії. Соціальні умови, включаючи психологічний клімат у колективі та зовнішні соціальні впливи, додатково модулюють прояви професійної деформації, що проявляється у зниженні мотивації до професійного розвитку, погіршенні емоційного стану та якості взаємодії з учнями.

3. Сучасна педагогічна діяльність створює високий рівень психоемоційного навантаження та стресу, що підвищує ризик професійного вигорання й розвитку професійної деформації. Основним завданням профілактики є попередження деструктивних змін особистості через системний багаторівневий підхід, який включає психолого-педагогічні, організаційні та соціальні заходи, розвиток стресостійкості, позитивних професійних рис і саногенного мислення, формування рефлексивної культури та активне використання практичної діяльності, рольових ігор, рефлексивних вправ і релаксаційних технік. Важливим є також індивідуальний супровід, моніторинг результатів та підтримка професійної саморегуляції, що дозволяє зберігати психоемоційний добробут, запобігати емоційному виснаженню та забезпечувати ефективність педагогічної діяльності, підтримуючи інтерес і зацікавленість педагога у професії.

## РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДЖЕННЯ АГРЕСІЇ ЯК ПРОФЕСІЙНО ЗУМОВЛЕНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА

### 3.1. Організація та проведення дослідження

Емпірична частина дослідження було проведене на базі навчально-наукового центру соціально-психологічної підтримки та резильєнтності Західноукраїнського національного університету. Учасниками даного дослідження були педагоги різних навчальних загальноосвітніх закладів міста Тернополя, різного вікового стажу та професійного досвіду. Загальна вибірка становила 20 педагогів віком від 25 до 55 років, які погодилися взяти участь у дослідженні на добровільних засадах. Метою емпіричного дослідження стало визначення рівня агресивності педагогів та вплив її на їхню професійну діяльність.

Дослідження проходило у три послідовні етапи:

1) Підготовчий етап – визначення вибірки, добір психодіагностичних методик, впровадження тренінгової програми з подолання агресивної поведінки педагогів.

2) Діагностично-тренінговий етап – первинне вимірювання рівня агресії, проведення тренінгових занять.

3) Підсумковий етап – повторне тестування та аналіз динаміки показників агресивності.

На першому, підготовчому етапі дослідження було проведено добір психодіагностичного інструментарію, який дозволяє комплексно оцінити особливості агресивної поведінки педагогів та визначити рівень її прояву. Орієнтуючись на результати теоретичного опрацювання проблематики агресії в освітньому середовищі, до вибраного набору методів було включено науково обґрунтовані та валідизовані опитувальники, що забезпечують правдивість отриманих даних та можливість подальшого оцінювання ефективності впливу тренінгової програми.

З огляду на теоретичні положення проблематики агресії в професійній діяльності педагогів, до дослідження було включено такі методики:

1) **Методика оцінки схильності до агресивної поведінки А. Басс – А. Даркі** (Додаток А)

2) **Опитувальник агресивності** (Додаток Б)

У дослідженні було використано «Методику визначення схильності особистості до агресивної поведінки А. Басс – А. Даркі», яка у світовій практиці вважається еталонним інструментом для виявлення різних форм зовнішньої та внутрішньої агресії. Теоретично методика спирається на уявлення про агресію як багатовимірну конструкцію, що включає емоційні, поведінкові та когнітивні характеристики. Опитувальник дозволяє проаналізувати прояви фізичної та вербальної агресії, роздратування, ворожості, негативізму, а також рівень аутоагресивних переживань, пов'язаних із почуттям провини. Такий підхід дає можливість визначити не лише інтенсивність агресивних реакцій, а й специфіку їх емоційного забарвлення та потенційну небезпеку для ефективної педагогічної взаємодії. Перевагою методики є отримання індивідуального профілю агресивності, що слугує інформативною основою для подальшої роботи [31, с. 14-19].

Другим інструментом дослідження став «Опитувальник агресивності», створений у межах соціально-психологічного підходу до пояснення агресії. Автор розглядає її як результат взаємодії особистісних властивостей із соціальними умовами, у яких здійснюється професійна діяльність педагога. Методика охоплює як поведінкові, так і емоційно-регуляційні аспекти агресії, аналізує стиль спілкування, поведінку в конфліктних ситуаціях, рівень самоконтролю та толерантності. Застосування цього опитувальника у дослідженні педагогів є особливо релевантним, оскільки професійна діяльність часто відбувається в умовах підвищеної емоційної напруги, що може провокувати агресивні реакції на учнів, колег та батьків [31, с. 20-23].

Сукупність обраних методик забезпечила отримання всебічної та репрезентативної інформації щодо рівня та характеру агресивних проявів

педагогів, що дозволило сформувати науково обґрунтовану базу для подальшого впровадження корекційно-розвивальної програми. Використання підходів, що взаємно доповнюють один одного, дало можливість розкрити агресивність не лише як поведінкову реакцію, а як інтегровану властивість особистості, зумовлену системою міжособистісних взаємин та професійних викликів. Таким чином, вибір інструментарію забезпечив високу точність діагностичних даних і сприяв подальшому визначенню ефективності тренінгового впливу, спрямованого на зниження агресивності педагогів.

Другий етап полягав у впровадженні тренінгової програми [15], спрямованої на зниження агресивних тенденцій та розвиток конструктивних стратегій поведінки в педагогічній діяльності. Заняття мали груповий формат, що сприяло соціально-психологічній підтримці та активному обміну досвідом між учасниками. Структура тренінгу була побудована з урахуванням особливостей професійного середовища педагогів, включала елементи емоційної саморегуляції, розвиток навичок ефективної комунікації, формування толерантності до стресу та конструктивних способів долаання конфліктів. Тренінгова програма тривала 4 дні, по 3 години в день. Тривалість та інтенсивність тренінгу були розраховані таким чином, щоб забезпечити можливість стабільного засвоєння отриманих навичок у практиці.

На завершальному етапі проводилося повторне психодіагностичне обстеження за тими ж методиками, що використовувалися на початку дослідження. Це дозволяло здійснити кількісне і якісне порівняння результатів, встановити наявність та характер змін у рівні агресивності респондентів, а також оцінити дієвість тренінгової програми. Динамічний підхід до збору даних забезпечив можливість виявлення як позитивних зрушень у поведінці педагогів, так і тих аспектів, що потребують подальшої психологічної підтримки.

Таким чином, обрана процедура дослідження дала змогу отримати емпірично підтверджені дані щодо впливу тренінгового втручання на агресивну поведінку педагогів, а також сприяла формуванню науково обґрунтованих висновків щодо ефективності психопрофілактичної роботи у закладах освіти.

Використані методики рекомендовані до застосування у вивченні агресивної поведінки серед фахівців соціальної та педагогічної сфери.

### 3.2 Аналіз рівня та форм прояву агресії у педагогів

Метою емпіричного дослідження стало визначення рівня агресивності та особливостей її прояву в педагогів, а також перевірка ефективності тренінгу з розвитку навичок управління гнівом. Для цього використовувалися дві психодіагностичні методики: опитувальник Басса–Даркі та тест агресивності. Результати первинної діагностики за методикою Басса–Даркі відображені в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

#### Результати первинного обстеження педагогів за методикою Басса–Даркі

№	Фізична агресія	Вербальна агресія	Непряма агресія	Негативізм	Дратівливість	Підозрілість	Образа	Відчуття провини
1	55	48	65	60	63	55	52	44
2	66	56	78	40	54	44	65	33
3	44	64	52	80	45	55	52	55
4	77	48	65	60	72	66	52	44
5	55	40	52	40	36	44	39	33
6	88	64	78	80	63	77	65	55
7	44	48	39	60	54	44	52	44
8	55	56	65	60	45	55	39	44
9	66	48	52	80	63	66	65	55
10	77	64	65	60	54	55	52	44
11	55	48	78	60	63	44	65	44
12	44	56	65	40	36	44	52	44
13	66	48	78	80	63	66	65	55
14	55	56	52	60	54	44	39	44
15	44	48	65	40	36	44	52	33

Продовження таблиці 3.1.

16	55	56	78	60	54	66	65	55
17	66	48	52	80	72	77	52	55
18	44	56	78	40	45	44	39	44
19	55	48	65	60	54	66	52	44
20	77	64	65	80	63	55	65	55

За результатами першого обстеження, можна побачити, що більшість педагогів характеризуються помірно підвищеним рівнем фізичної агресії та вербальної агресії. Високі показники спостерігаються за субшкалами дратівливості та схильності до підозр, що свідчить про наявність значущої емоційної напруги та підвищену схильність до афективних реакцій у стресових педагогічних ситуаціях. Найнижчі результати зафіксовано за субшкалами негативізму та почуття провини, що вказує на тенденцію педагогів до зовнішнього вираження емоцій, а не до їх внутрішньої переробки. Субшкали образи та непрямой агресії демонструють середні значення, що свідчить про помірну схильність до пасивно-агресивної поведінки та емоційного реагування в міжособистісних конфліктах (див. рис. 3.2).

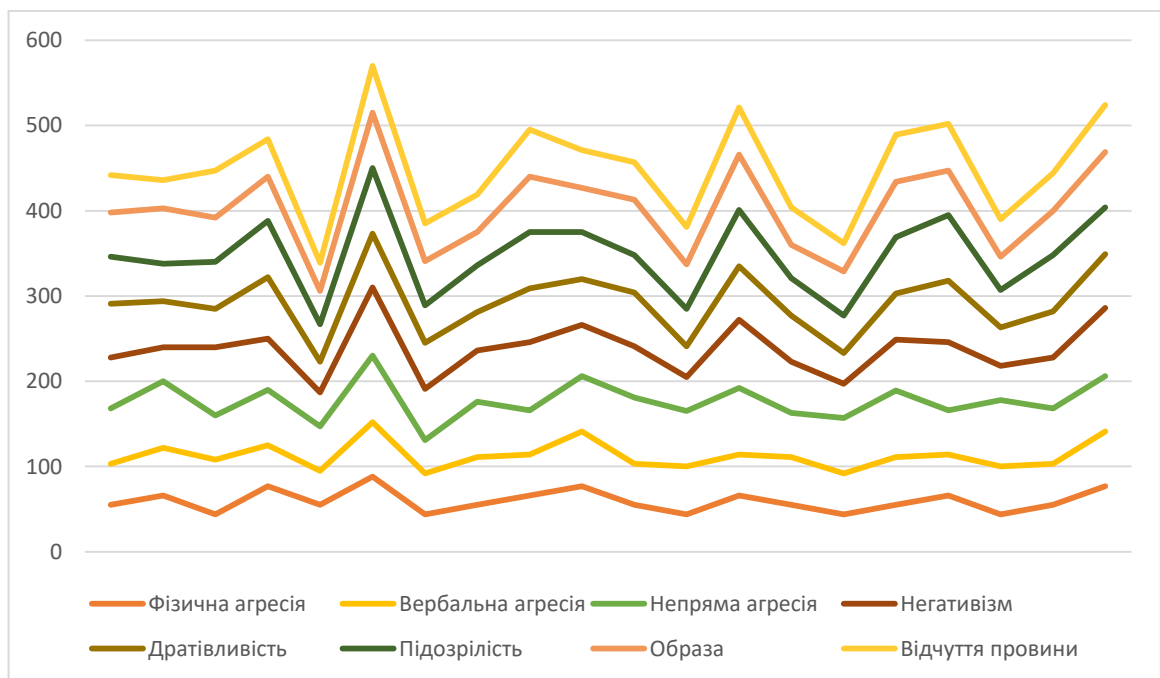


Рис. 3.2 Результати первинного обстеження за методикою Басса-Даркі

Узагальнено, отримані результати свідчать, що агресивні прояви педагогів на первинному етапі дослідження мають переважно експресивно-емоційний характер, а не цілеспрямовано-руйнівний, що є типовим для фахівців, які перебувають під впливом професійного емоційного навантаження та стресу.

Результати первинної діагностики за тестом агресивності відображені в таблиці 3.3.

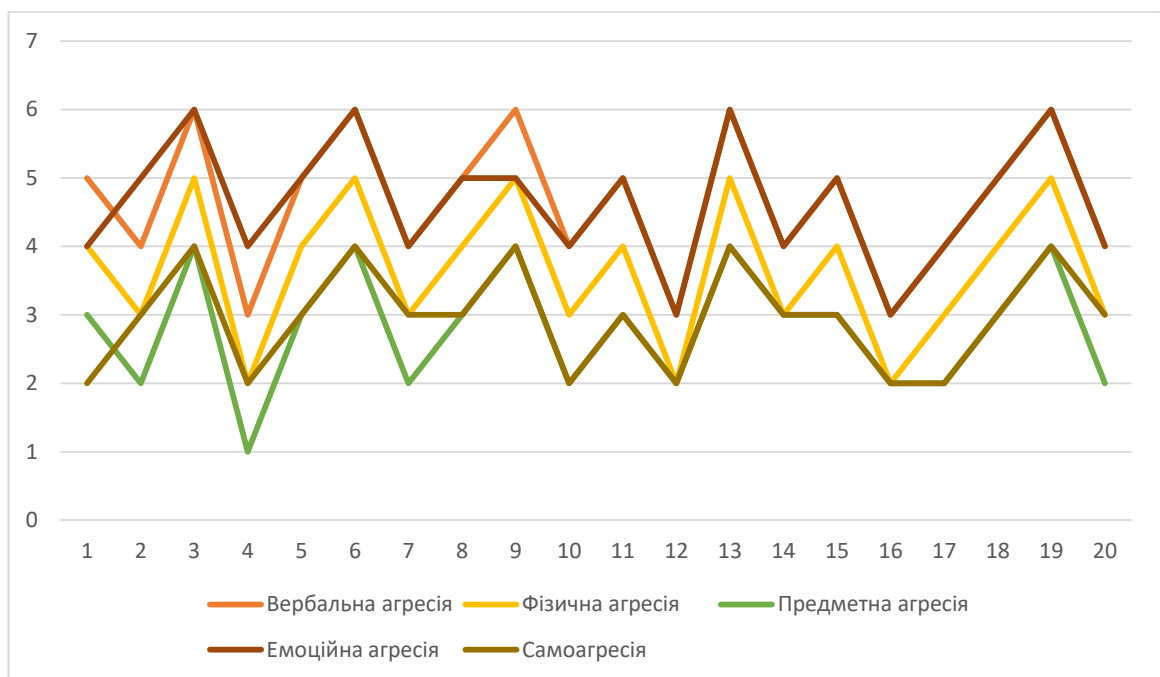
### Результати первинної діагностики за тестом агресивності

Таблиця 3.3

№	Вербальна агресія	Фізична агресія	Предметна агресія	Емоційна агресія	Самоагресія
1	5	4	3	4	2
2	4	3	2	5	3
3	6	5	4	6	4
4	3	2	1	4	2
5	5	4	3	5	3
6	6	5	4	6	4
7	4	3	2	4	3
8	5	4	3	5	3
9	6	5	4	5	4
10	4	3	2	4	2
11	5	4	3	5	3
12	3	2	2	3	2
13	6	5	4	6	4
14	4	3	3	4	3
15	5	4	3	5	3
16	3	2	2	3	2
17	4	3	2	4	2
18	5	4	3	5	3
19	6	5	4	6	4

20	4	3	2	4	3
----	---	---	---	---	---

На первинному етапі дослідження більшість педагогів демонструють помірно високий рівень вербальної та фізичної агресії. Підвищені показники також спостерігаються за шкалами емоційної агресії та предметної агресії, що може свідчити про схильність до експресивного прояву негативних емоцій у педагогічній діяльності. Рівень самоагресії залишався середнім, що вказує на наявність деяких внутрішніх напружень, проте вони не є домінантними (див. рис. 3.4).



**Рис. 3.4** Результати первинного обстеження за тестом агресивності

Аналіз результатів первинного тестування педагогів засвідчив наявність помірного рівня агресивності, що проявляється переважно у вербальній та емоційній формах. Така структура агресивної поведінки свідчить не стільки про деструктивні тенденції, скільки про зниження емоційної стійкості та порушення механізмів психологічної саморегуляції в умовах професійного напруження. Високі показники за шкалами емоційної та предметної агресії можуть бути індикаторами внутрішньої напруги, фрустрації та незадоволеності результатами педагогічної діяльності. Отже, отримані дані дають підстави вважати, що у більшості педагогів агресія виконує компенсаторну функцію, відображаючи

спробу емоційного розвантаження у відповідь на стресові впливи професійного середовища.

Отримані результати первинного дослідження дали змогу окреслити основні проблемні аспекти емоційно-вольової сфери педагогів та визначити потребу у проведенні тренінгової програми. З метою зниження рівня агресивних проявів, розвитку навичок самоконтролю та формування конструктивних стратегій поведінки у стресових ситуаціях було проведено тренінг “Управління гнівом”[15]. Програма тренінгу спрямована на опанування педагогами ефективних способів емоційної саморегуляції, усвідомлення власних емоційних реакцій і розвиток толерантності у професійній взаємодії. Після завершення тренінгу здійснено повторне обстеження учасників за тими самими психодіагностичними методиками для визначення динаміки показників і перевірки ефективності тренінгової програми. Результати повторної діагностики за методикою Басса–Даркі відображені в таблиці 3.5.

*Таблиця 3.5*

**Результати вторинного обстеження педагогів за методикою Басса–Даркі**

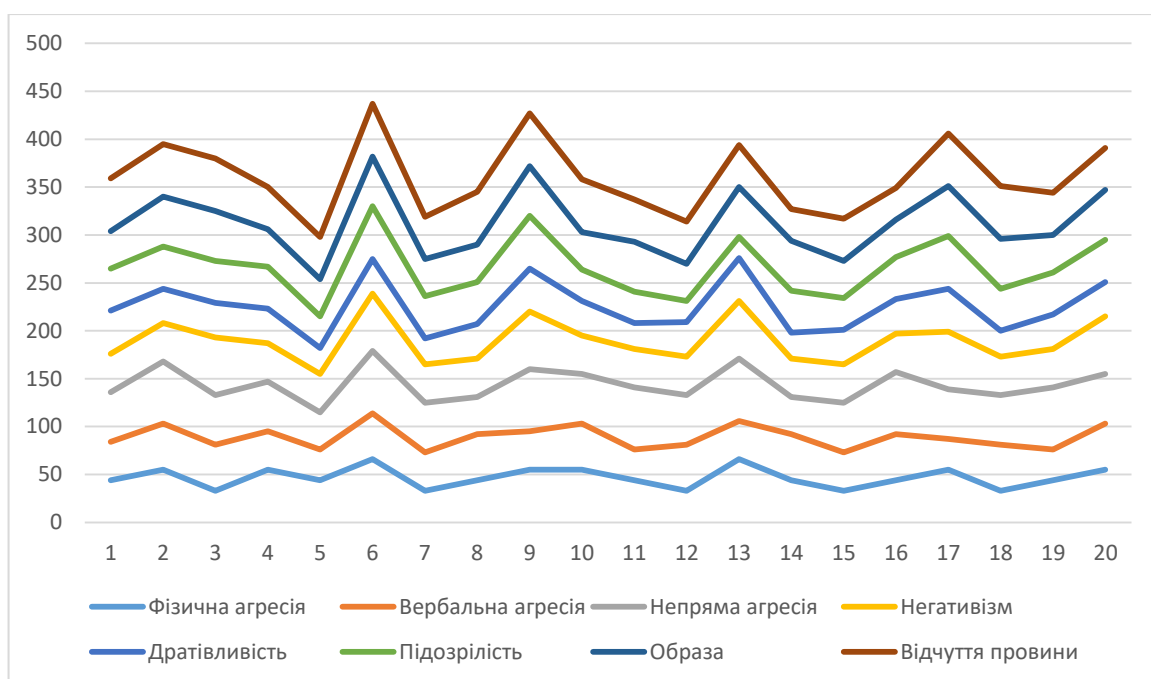
№	Фізична агресія	Вербальна агресія	Непряма агресія	Негативізм	Дратівливість	Підозрілість	Образа	Відчуття провини
1	44	40	52	40	45	44	39	55
2	55	48	65	40	36	44	52	55
3	33	48	52	60	36	44	52	55
4	55	40	52	40	36	44	39	44
5	44	32	39	40	27	33	39	44
6	66	48	65	60	36	55	52	55
7	33	40	52	40	27	44	39	44
8	44	48	39	40	36	44	39	55
9	55	40	65	60	45	55	52	55
10	55	48	52	40	36	33	39	55
11	44	32	65	40	27	33	52	44
12	33	48	52	40	36	22	39	44

13	66	40	65	60	45	22	52	44
14	44	48	39	40	27	44	52	33

*Продовження таблиці 3.5*

15	33	40	52	40	36	33	39	44
16	44	48	65	40	36	44	39	33
17	55	32	52	60	45	55	52	55
18	33	48	52	40	27	44	52	55
19	44	32	65	40	36	44	39	44
20	55	48	52	60	36	44	52	44

Результати вторинного проведення з таблиці 3.5 після проходження тренінгової програми спостерігається зниження показників фізичної та вербальної агресії, що свідчить про ефективність методики управління гнівом та розвитку конструктивних стратегій емоційної саморегуляції. Також відзначається помірне зниження дратівливості та підозрілості, що вказує на зменшення афективної напруги та покращення міжособистісної взаємодії в педагогічному середовищі. Водночас показники почуття провини у деяких педагогів зросли, що свідчить про розвиток саморефлексії та усвідомлення власної поведінки у професійній діяльності. Субшкали негативізму, непрямой агресії та образи залишаються на помірному рівні, демонструючи, що тренінг не призводить до підвищення пасивно-агресивних проявів, а спрямований на регуляцію експресивної агресії та формування адаптивних стратегій поведінки (див. рис. 3.6).



**Рис. 3.6** Результати вторинного обстеження за методикою Басса–Даркі

Узагальнено можна стверджувати, що після тренінгу у педагогів відбулося зниження рівня деструктивної агресії, при цьому підвищення саморефлексії та здатності до контролю емоційного стану свідчить про ефективність застосованого тренінгу.

Результати повторної діагностики за тестом агресивності відображені в таблиці 3.7.

### Результати первинної діагностики за тестом агресивності

*Таблиця 3.7*

№	Вербальна агресія	Фізична агресія	Предметна агресія	Емоційна агресія	Самоагресія
1	3	2	3	3	2
2	3	2	2	3	2
3	4	3	2	4	3
4	2	1	2	2	1
5	3	3	1	3	2
6	4	2	1	2	3
7	3	2	2	2	3
8	3	3	2	4	2
9	4	2	1	4	2

*Продовження таблиці 3.7*

10	2	1	1	3	1
11	3	2	2	2	1
12	2	2	2	2	3
13	3	3	1	3	3
14	4	1	1	3	2
15	2	3	2	1	1
16	3	3	2	1	1
17	2	2	1	2	2
18	4	1	2	4	3
19	3	3	3	3	2
20	3	3	3	2	2

Підчас повторного обстеження за тестом агресивності спостерігається позитивна динаміка показників агресивності педагогів. Зокрема, знизилися рівні вербальної, фізичної та предметної агресії, що свідчить про розвиток емоційного самоконтролю та конструктивних комунікативних навичок. Емоційна агресія також зменшилася, що вказує на підвищення рівня довіри та зниження ворожості у міжособистісних взаємодіях. Показник самоагресії залишився відносно стабільним, що може бути зумовлено його стійкістю як особистісної риси. Загалом, результати повторного дослідження підтверджують ефективність тренінгу у зниженні рівня агресивності та підвищенні емоційної врівноваженості педагогів (див. рис. 3.8).



**Рис. 3.8** Результати вторинного обстеження за тестом агресивності

Порівняння результатів обстеження за методиками Басса–Даркі та тесту агресивності показало позитивну динаміку після тренінгу «Управління гнівом»[15]. У педагогів знизилися показники фізичної, вербальної агресії та дратівливості, що свідчить про підвищення емоційної стійкості та самоконтролю. Зменшилися також рівні підозрілості та образливості, тоді як почуття провини дещо зросло, відображаючи зростання рефлексивності. Показники негативізму та непрямой агресії залишилися стабільними. За даними опитувальника агресивності знизилися середні рівні вербальної, фізичної та емоційної агресії, тоді як предметна агресія практично не змінилася, а самоагресія дещо підвищилася. Таким чином, тренінг сприяв зниженню зовнішніх проявів агресії та розвитку саморегуляції, комунікативні навички педагогів.

### **3.3. Розробка програми профілактики агресивної поведінки у педагогів**

Професійна діяльність педагога відзначається високим рівнем емоційної напруги, інтенсивною комунікацією та постійною необхідністю контролю власних емоційних реакцій. У таких умовах природно виникають ситуації

фрустрації, перевтоми та внутрішнього напруження, які за відсутності належних механізмів саморегуляції можуть призводити до проявів агресії. Агресивна поведінка, навіть у прихованих формах, негативно впливає на психологічний клімат освітнього середовища, взаємини в педагогічному колективі та ефективність навчально-виховного процесу. Саме тому особливої актуальності набуває питання профілактики агресії серед педагогів як чинника збереження їхнього професійного здоров'я, емоційної стабільності та педагогічної етики.

Представлена тренінгова програма спрямована на розвиток у педагогів навичок усвідомлення власних емоцій, формування конструктивних стратегій поведінки в стресових ситуаціях і запобігання агресивним проявам у професійній діяльності.

### **Тренінгова програма «Розробка програми профілактики агресивної поведінки у педагогів»**

Тренінг розроблений для педагогів загальноосвітніх навчальних закладів. Тривалість тренінгу розрахована на 3 дні по 4 години (з перервою 15 хв). Тренінгова програма розрахована на 10 осіб в одній групі.

Мета тренінгової програми полягає у формуванні у педагогів навичок саморегуляції, зниження рівня професійної напруги та розвиток конструктивних способів реагування на критичні ситуації з метою профілактики агресивної поведінки у професійній діяльності.

Завдання тренінгу:

- 1) Ознайомити педагогів із психологічними механізмами виникнення агресії та стресових реакцій;
- 2) Визначити особистісні тригери агресії та способи їх усвідомлення;
- 3) Сформувати навички емоційної саморегуляції та конструктивного спілкування;
- 4) Сприяти формуванню атмосфери підтримки та взаємоповаги в педагогічному колективі.

## Структура тренінгової програми

Таблиця 3.9

День	Тема	Основний зміст	Тривалість
1	Усвідомлення природи агресії	Вступ, знайомство, визначення поняття агресії, типи, фактори впливу, роль педагога	4 години
2	Емоційна саморегуляція і керування агресивними реакціями	Вправи на усвідомлення емоцій, розвиток навичок самоконтролю, робота зі стресом	4 години
3	Профілактика агресії в педагогічному середовищі	Конструктивна комунікація, емпатія, план дій, методичні рекомендації	4 години

**Хід тренінгової програми*****День 1. Усвідомлення природи агресії*****Вправа 1. «Знайомство через метафору»**

Мета: створити позитивну атмосферу, налаштувати на відкритість.

Час: 20 хв.

Хід: кожен учасник називає своє ім'я та порівнює себе з природним явищем (наприклад: «Я – вітер, бо люблю рух і зміни»).

Обговорення на тему що допомагає кожному залишатися спокійним у «штормових» ситуаціях.

**Міні-лекція: «Психологічна природа агресії»**

Мета: дати учасникам уявлення про сутність агресії.

Час: 30 хв.

Зміст: короткий виклад про типи агресії (вербальна, невербальна, пасивна, конструктивна), причини її виникнення, професійні чинники (емоційне виснаження, авторитарний стиль спілкування, низький рівень підтримки в колективі).

**Вправа 2. «Мій стиль реагування»**

Мета: визначити індивідуальні реакції в конфліктних ситуаціях.

Час: 40 хв.

Хід: учасники отримують картки з типами поведінки (пасивна, агресивна, асертивна) і розподіляють власні дії в різних ситуаціях.

Обговорення: як агресивні реакції проявляються у шкільному середовищі.

Вправа 3. **«Дерево моїх емоцій»**

Мета: усвідомити емоційні стани, що передують агресії.

Час: 45 хв.

Хід: кожен малює дерево, де коріння – причини агресії, стовбур – її прояви, гілки та листя – наслідки.

Обговорення: які емоції частіше передують агресії.

Рефлексія дня

Час: 15 хв.

Мета: підбити підсумки першого дня у вигляді коло вражень «Що було для мене відкриттям сьогодні?»

## ***День 2. Емоційна саморегуляція і керування агресивними реакціями***

Вправа 1. **«Термометр емоцій»**

Мета: навчитися визначати рівень власної напруги.

Хід: учасники на шкалі від 0 до 10 позначають рівень емоційної напруги в різних ситуаціях.

Обговорення: які події найчастіше до стану «емоційного кипіння».

Вправа 2. **«Стоп-кадр»**

Мета: формування навички зупинки агресивної реакції.

Хід: учасники моделюють типові шкільні ситуації, де легко втратити контроль. У момент найвищого стану напруги вони роблять «стоп», глибоко дихають, знаходять інше рішення.

Обговорення: які внутрішні сигнали допомагають зупинитися.

Вправа 3. **«Моє безпечне місце»**

Мета: навчитися швидко відновлювати спокій.

Хід: тренер проводить коротку медитацію уяви – кожен створює у свідомості місце, де відчувається спокійно.

Обговорення: як використовувати цей образ перед уроками чи складними розмовами.

Міні-лекція: **«Психогігієна педагога»**

Зміст: роль самоспостереження, короткі техніки релаксації, баланс «робота–відновлення».

Час: 30 хв.

Рефлексія дня

Коло думок: «Яка техніка саморегуляції для мене найефективніша?»

### ***День 3. Профілактика агресії в педагогічному середовищі***

Вправа 1. **«Карта конфліктів»**

Мета: навчитися аналізувати шкільні конфлікти.

Хід: у групах учасники створюють карту типових ситуацій, джерел конфліктів і способів їх конструктивного розв'язання.

Обговорення: як профілактика конфліктів знижує рівень агресії.

Вправа 2. **«Слово, що заспокоює»**

Мета: розвинути асертивну комунікацію.

Хід: тренер пропонує учасникам замінити агресивні вислови на нейтральні або підтримувальні.

Обговорення: як змінюється емоційний фон спілкування після використання інших фраз.

Вправа 3. **«Мій ресурс»**

Мета: визначити власні ресурси для подолання агресії.

Хід: учасники заповнюють таблицю з трьома колонками: «Що мене виснажує», «Що мене заспокоює», «Що мене надихає».

Обговорення: які ресурси можна активізувати у професійному житті.

Підсумкова вправа **«Мій особистий план профілактики»**

Мета: сформувати індивідуальний план профілактики агресії.

Хід: кожен учасник прописує конкретні дії: що буде робити щодня, щотижня, щомісяця для збереження внутрішньої рівноваги.

Обговорення: обмін планами, підтримка колег.

Завершальне коло «Символ спокою»

Кожен обирає предмет або малюнок, який символізує для нього спокій, і ділиться своїм відчуттям.

Тренінгова програма містить у собі три розділи занять, кожне з яких має власну тему, змістову спрямованість та комплекс вправ, орієнтованих на дорослу аудиторію педагогів. У ході занять поступово змінюється глибина обговорення, що дає змогу учасникам усвідомлювати власні емоційні реакції, розвивати навички саморегуляції та формувати конструктивні способи взаємодії.

Структура кожного заняття є однотипною та передбачає такі етапи: привітання, обговорення попереднього досвіду, подання нового матеріалу, виконання тренінгових вправ із дискусійними елементами, підбиття підсумків і прощання.

Методи та техніки, використані у програмі, включають лекційні міні-блоки, спостереження, бесіду, дискусію, групове обговорення, діалог між учасниками, монологічне самовираження та рефлексію. Така методична комбінація сприяє активному залученню педагогів у процес самопізнання, розвитку емоційної компетентності та профілактики агресивних проявів у професійному середовищі.

### **Висновки до третього розділу**

1. Організація та підготовчий етап емпіричного дослідження були спрямовані на створення науково обґрунтованої бази для подальшого аналізу агресивності педагогів. Визначення вибірки, добір психодіагностичних методик і розроблення тренінгової програми забезпечили методологічну цілісність і надійність подальших процедур. Використання методики А. Басса – А. Даркі та «Опитувальника агресивності» дало можливість комплексно дослідити

структуру агресивної поведінки педагогів і визначити її особистісні та професійні особливості. Таким чином, підготовчий етап став фундаментом для проведення діагностично-тренінгової частини дослідження, забезпечивши необхідні умови для отримання репрезентативних результатів у подальших етапах роботи.

2. Результати первинного обстеження педагогів засвідчили наявність помірно підвищеного рівня агресивності, яка проявлялася переважно у вербальній, фізичній та емоційній формах. Така структура агресивних реакцій свідчила про зниження емоційної стійкості та порушення механізмів саморегуляції, зумовлені впливом професійного стресу. Після участі педагогів у тренінгу було зафіксовано суттєве зниження рівня фізичної, вербальної та емоційної агресії, а також зменшення дратівливості й підозрливості. Зростання показників почуття провини свідчило про розвиток рефлексії та усвідомлення власних емоційних реакцій. Показники негативізму, образи та непрямой агресії залишилися стабільними, що підтверджує регуляційний, а не пригнічувальний характер тренінгового впливу. Отже, участь у тренінговій програмі сприяла формуванню конструктивних стратегій поведінки, підвищенню рівня емоційного самоконтролю та покращенню психологічного клімату у професійному середовищі.

3. Розроблена тренінгова програма спрямована на формування навичок саморегуляції, усвідомлення емоцій і розвиток конструктивних стратегій поведінки у стресових ситуаціях. Тренінг має триденну структуру, що охоплює пізнання сутності агресії, розвиток емоційної саморегуляції та профілактику агресії в педагогічному середовищі. Використані методи забезпечують активну участь педагогів, сприяють розвитку емоційної компетентності, підтримують атмосферу довіри й професійного саморозвитку. Отже, тренінгова програма є ефективним інструментом профілактики агресивної поведінки педагогів, що сприяє підвищенню їх емоційної стабільності, зниженню професійної напруги та покращенню комунікації в освітньому середовищі.

## ВИСНОВКИ

1. Агресія є складним і багаторівневим психологічним феноменом, який охоплює широкий спектр емоційних, когнітивних, мотиваційних і поведінкових проявів. Вона відображає як індивідуально-психологічні особливості особистості, так і вплив соціальних, культурних та міжособистісних чинників, що визначають специфіку її виникнення та реалізації. У сучасній науковій парадигмі агресія розглядається не лише як деструктивна форма поведінки, а й як потенційно адаптивна реакція, спрямована на захист, самоствердження та збереження особистісних кордонів. Вивчення агресії як багатофакторного процесу дає змогу усвідомити її не лише як наслідок внутрішніх конфліктів чи фрустрацій, а й як соціально зумовлену поведінку, що формується через навчання, спостереження та інтеріоризацію моделей взаємодії. Розуміння психологічних механізмів агресії відкриває можливості для її профілактики та корекції, спрямованих на розвиток саморегуляції, емпатії, емоційного інтелекту та конструктивних стратегій реагування. Таким чином, агресія в контексті сучасної психологічної науки постає не лише як виклик для особистісного розвитку, а й як потенційний ресурс самопізнання та внутрішньої перебудови. Комплексне вивчення цього явища створює основу для розроблення ефективних психологічних стратегій регуляції, що сприяють формуванню емоційно зрілої, соціально відповідальної та гармонійної особистості.

2. Професійна деформація особистості педагога є складним психолого-соціальним феноменом, який формується під впливом тривалого досвіду професійної діяльності та високих емоційних навантажень та особливостей міжособистісної взаємодії в освітньому середовищі. Вона відображає поступову трансформацію особистісних якостей, ціннісних орієнтацій і поведінкових моделей педагога, що зумовлює зниження професійної мотивації, емоційне виснаження, появу стереотипності мислення й педагогічної агресії. Складність і багатовимірність професійної деформації визначають потребу у комплексному підході до її вивчення та профілактики. Сучасні стратегії попередження цього

явища мають бути спрямовані не лише на зниження психоемоційного напруження, а й на розвиток особистісної зрілості, рефлексивності та стресостійкості педагога. Важливу роль у цьому відіграють психологічні тренінги, супервізія, індивідуальне консультування, впровадження технологій емоційної регуляції та формування позитивного мислення. Застосування системного підходу до профілактики професійної деформації передбачає поєднання психолого-педагогічних, організаційних та соціальних заходів, спрямованих на підтримку емоційного добробуту, підвищення рівня професійної самосвідомості та розвиток навичок саморегуляції. Ефективна профілактика сприяє збереженню професійної компетентності, гармонізації внутрішнього стану педагога та підвищенню якості його взаємодії з учасниками освітнього процесу. Таким чином, усвідомлення сутності, причин і наслідків професійної деформації є ключовою умовою забезпечення психологічного здоров'я педагога, його професійного довголіття та ефективного функціонування в освітньому просторі.

3. Проведене емпіричне дослідження дозволило ґрунтовно охарактеризувати особливості прояву агресивності в педагогічному середовищі та підтвердило ефективність розробленої тренінгової програми як засобу її профілактики і корекції. На підготовчому етапі було забезпечено методологічну цілісність дослідження шляхом науково обґрунтованого добору вибірки, психодіагностичних методик та створення програми психологічного впливу, що дозволило отримати валідні та надійні результати. Використання методик А. Басса – А. Даркі та «Опитувальника агресивності» забезпечило комплексне вивчення структури агресії педагогів, дозволивши визначити її домінуючі форми, інтенсивність і психологічні детермінанти. Результати первинної діагностики виявили наявність помірно підвищеного рівня агресивності серед педагогів, з переважанням вербальних, фізичних та емоційних проявів, що свідчить про вплив професійного стресу та зниження емоційної саморегуляції. Після участі в тренінгу було зафіксовано значне зниження рівня агресивних реакцій і підвищення показників емоційної зрілості, самоконтролю та

рефлексії, що підтверджує дієвість тренінгового впливу. Стабільність деяких показників агресії свідчить про природний, регуляційний характер змін, а не про їх штучне пригнічення. Розроблена тренінгова програма, спрямована на розвиток навичок емоційної саморегуляції, усвідомлення власних емоцій та формування конструктивних стратегій поведінки, продемонструвала свою практичну ефективність. Її впровадження сприяє не лише зниженню рівня агресивності педагогів, а й покращенню психологічного клімату в колективі, підвищенню рівня емоційної компетентності, професійної стійкості та гармонізації міжособистісних стосунків. Отримані результати підтверджують, що психологічна підтримка й тренінгова робота є необхідними умовами для збереження психоемоційного благополуччя педагога, попередження професійного вигорання та підвищення ефективності його діяльності в сучасному освітньому середовищі.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аршава І. Ф., Кутовий К. П., Аршава І. О. Психологічні особливості особистості з проявами професійної деформації. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2020. № 2. С. 32–39.
2. Башкір О., Кізіменко О. Професійна деформація вчителя як психологічна проблема. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* : ІХ міжнар. науково-практ. конф., м. Харків, 19 берез. 2025 р. Харків, 2025. С. 113–116.
3. Башкір О. Попередження професійної деформації педагогічних працівників. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* : ІХ міжнар. науково-практ. конф., м. Харків, 19 берез. 2025 р. Харків, 2025. С. 375–379.
4. Берегова Н. П., Повстюк О. Ю. Психологічні особливості професійної деформації практичних психологів. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. Т. 1, № 1. С. 16–19.
5. Білова М. Є., Коваль Г. Ш. Психологічний феномен професійної деформації особистості: теоретичний аспект. *Габітус*. 2022. № 41. С. 114–117.
6. Вільхова О., Манжелій Н. Профілактика та методи подолання професійного вигорання у вихователів здо. *Педагогічні науки*. 2021. № 78. С. 43–47.
7. Галан Л., Журавльова А., Кульчицька А. Концептуалізація поняття професійного вигорання у науковій літературі. *Психологічні перспективи*. 2024. № 44. С. 38–51.
8. Галич Я. Когнітивно-поведінкова психотерапія як напрям у корекції поведінкових девіацій. *Юридична психологія*. 2023. № 2 (33). С. 62–70.
9. Герасимчук О., Лисянська Т. Основні теорії агресії та фрустрації: причини виникнення і подолання. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2025. № 26(71). С. 5–16.

10. Герасимчук О. М. Теоретичні основи вивчення подолання агресії як феномену в особистісній реалізації. *Актуальні питання розвитку особистості: сучасність, інновації, перспективи*. 2023. С. 72–75.
11. Дем'янюк Ю. О. Когнітивно-поведінкова терапія : Навч.-метод. рек. Чернігів : НУЧК ім. Т. Г. Шевченка, 2023. 60 с.
12. Денищук І. Професійна рефлексія педагога: умови формування та особливості розвитку. *Неперервна освіта*. 2022. № 5 (206). С. 32–36.
13. Дметерко Н. В. Подолання професійних деформацій психологів методами глибинної психокорекції. *Наукові записки. Серія: Психологія*,. 2024. № 2. С. 51–56.
14. Іщенко Д. І. Агресивність сучасної молоді: причини, шляхи профілактики. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2020. № 10. С. 55–62.
15. Кальчева О. К., Місяк О. Ю. Методичний посібник до програми «Управління гнівом». Київ, 2015. 60 с.
16. Кокун О. М. Психофізіологічне забезпечення життєстійкості фахівців соціономічних професій в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення : практич. посіб. Київ : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 203 с.
17. Коняєва Л. Запобігання професійному вигоранню практичних психологів у контексті збереження їх професійного здоров'я в умовах воєнного стану в Україні. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Психологія*. 2025. № 2 (67). С. 54–62.
18. Кудерміна О. І., Казміренко Л. І., Власенко С. Б. Соціальна психологія : навч. посіб. Київ, 2020. 243 с.
19. Купчишина В. Ч., Грубі Т. В. Теоретичний аналіз дослідження професійної деформації представників різних професій. *Габітус*. Т. 1, № 69. С. 165–170.
20. Макаренко П., Онищук К. Детермінанти професійної деформації фахівців психологічного забезпечення сил безпеки та оборони України в умовах

воєнного стану. *Вісник Національного університету оборони України*. 2025. № 87(5). С. 120–130.

21. Мельник Л. В. Роль емоційної регуляції у попередженні агресивної поведінки: майндфулнес-підхід. *Психологічні науки: сучасний стан і перспективи розвитку*. 2023. № 5 (2). С. 145–153.

22. Міщенко М. С. Агресія як професійна деформація особистості вчителя. *Актуальні проблеми психології*. Т. 12, № 23. С. 1–4.

23. Назаровець Т. І. Теоретичний аналіз проблеми професійного вигорання особистості. *Наукові записки ЛДУБЖД. Педагогіка і психологія*. 2023. № 2. С. 46–50.

24. Охріменко І. М. Професійна деформація науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти із специфічними умовами навчання: погляд на проблему. *Екстрена та невідкладна допомога в Україні: організаційні, правові, клінічні аспекти* : Матеріали IV Всеукр. науково-практ. конф. з міжнар. участю, м. Полтава, 23 лют. 2024 р. Полтава, 2024. С. 134–139.

25. Пенькова Н. Є. Профілактики професійної деформації особистості як попередження віктимізації військовослужбовців Національної гвардії України. *Південноукраїнський правничий часопис. Серія «Теоретичні та практичні аспекти забезпечення національної безпеки»*. 2022. № 4. С. 238–244.

26. Поліщук В. М. Соціальна психологія : навч. посіб. Суми : Університетська кн., 2021. 217 с.

27. Рожко-Павлишин Т. Попередження появи професійних деформацій у майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. 2022. № 1. С. 80–86.

28. Самкова О. М., Бовдир О. С., Вельдберх О. О. Емоційне вигорання як чинник професійної деформації. *Габітус*. 2022. № 32. С. 156–159.

29. Соловей І. П. Інтегративний підхід у психокорекції агресивних станів особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2022. № 58. С. 101–112.

30. Спіріна Т. П. До питання професійного вигорання у майбутніх фахівців соціальної сфери. *Професійне та емоційне вигорання учасників освітнього процесу під час кризових і трансформаційних процесів*. 2024. С. 119–121.

31. Степанюк О., Мельниченко О. Збірник практичних матеріалів для роботи з кривдниками : метод. посіб. Київ : ОБСЄ, 2020. 132 с.

32. Холковська І., Вацьо М. Методи профілактики професійної деформації особистості педагога. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського*. Серія: педагогіка і психологія. 2020. № 64. С. 121–126.

33. Циба Н. В. Професійне самовизначення та феномен професійної деформації психологів. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2019. № 2. С. 145–149.

34. Черкаська Є. Ф. Особливості психологічного здоров'я вчителя та його зв'язок із віком і досвідом роботи. *Науковий вісник ХДУ Серія Психологічні науки*. 2021. № 3. С. 74–79.

35. Чернописька В. З. Агресія як детермінуючий чинник протиправної поведінки людини. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Серія: «Юридичні науки». 2023. № 2 (38). С. 125–129.

36. Швець Д. В., Кісіль З. Р. Професійна деформація співробітників Національної поліції України: юридико-психологічний вимір. *Південноукраїнський правничий часопис*. 2023. № 3. С. 301–305.

37. Якимчук О. М. Психологічні особливості професійного вигорання особистості. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. психологічні науки*. 2021. № 16 (61). С. 110–117.

38. Якимчук О. М. Психологічні особливості професійної деформації у викладачів з різним стажем роботи. *Особистісні та ситуативні детермінанти благополуччя особистості в сучасних умовах життєдіяльності*. 2023. С. 178–196.

39. Alexaki P., Papadopoulou S., Theodoridou M. A cross-sectional behavioral data analysis of emotional burnout among special education teachers. *International*

*Journal of Environmental Research and Public Health*. 2025. Vol. 22, No. 9, Article 1420.

40 .Nagle E., Blumberga S., Mihailova S. Factors affecting healthcare workers' burnout and their conceptual models: a scoping review. *BMC Psychology*. 2024. Vol. 12, No. 54, P. 1–17.

41. Mańkowska B. Burnout phenomenon still unresolved: current state in research. *Frontiers in Organizational Psychology*. 2025. Vol. 3, Article 1549253.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Методика вивчення схильності особи до агресивної поведінки а. Басса та а.

#### Даркі

(адаптація А.К. Осницького)

**Інструкція.** Уважно прочитайте кожне висловлювання. Якщо воно підходить вам, поставтев бланку відповідей знак «+», якщо не підходить, то «-».

1. Часом я не здатен перебороти бажання заподіяти іншим шкоду.
2. Іноді пліткую про людей, яких не люблю.
3. Я легко дратуюсь, але швидко заспокоююсь.
4. Якщо мене ласкаво не попросять, я не виконаю прохання.
5. Я не завжди отримую те, що мені належить.
6. Я знаю, що люди говорять про мене за мою спиною.
7. Якщо я не схвалюю поведінку друзів, я даю їм це відчути.
8. Коли мені доводилося обдурювати кого-небудь, я відчував нестерпні докори сумління.
9. Мені здається, що я не здатен вдарити людину.
10. Я ніколи не дратуюся настільки, щоб розкидуватися речами.
11. Я завжди поблажливий до чужих недоліків.
12. Якщо мені не подобається встановлене правило, у мене виникає бажання порушити його.
13. Інші вміють майже завжди користуватися сприятливими обставинами.
14. Я тримаюся насторожі з людьми, які ставляться до мене дещо ліпше, ніж я очікував.
15. Я часто не погоджуюся з людьми.
16. Іноді мене обтяжують думки, яких я соромлюсь.
17. Якщо хтось першим ударить мене, я не відповім йому.
18. Коли я дратуюся, я грюкаю дверима.
19. Я куди дратівливіший, ніж здається оточуючим.
20. Якщо хтось вдає із себе начальника, я завжди роблю йому наперекір.
21. Мене трохи засмучує моя доля.
22. Я гадаю, що багато людей мене не люблять.
23. Я не зможу втриматися від суперечки, якщо люди не згодні зі мною.
24. Люди, що ухиляються від роботи, мусять почувати провину.
25. Той, хто ображає мене і мою сім'ю, запрошується на бійку.
26. Я не здатний на брутальні жарти.
27. Розлютовуюся, коли з мене насміхаються.
28. Коли люди вдають із себе начальників, я роблю все, щоб вони не зазнавалися.
29. Майже кожен тиждень я бачу когось, хто мені не до вподоби.

30. Досить багато людей заздрять мені.
31. Я вимагаю, щоб люди поважали мене.
32. Мене пригнічує те, що я мало роблю для своїх батьків. Інструкція.
33. Люди, які постійно знущаються з нас, варті того, щоб їх ставили на місце.
34. Я ніколи не буваю похмурим від злості.
35. Якщо до мене ставляться гірше, ніж я на те заслуговую, я не засмучуюсь.
36. Якщо хтось дратує мене, я не звертаю уваги.
37. Хоч я ніколи не показую цього, але мене іноді гризе заздрість.
38. Іноді мені здається, що з мене насміхаються.
39. Навіть якщо я гніваюся, то не вдаюся до лайки.
40. Мені хочеться, щоб мої гріхи пробачили.
41. Я рідко даю здачі, навіть якщо хтось і вдарить мене.
42. Коли виходить не по-моєму, я іноді ображаюсь.
43. Іноді люди дратують мене однією своєю присутністю.
44. Немає людей, яких би я по-справжньому ненавидів.
45. Мій принцип: «Ніколи не довіряти чужакам».
46. Якщо хтось дратує мене, я готовий висловити все, що я про нього думаю.
47. Я роблю багато такого, про що потім шкодую.
48. Якщо я роздратуюсь, я можу вдарити когось.
49. Із дитинства я ніколи не виявляв спалахів гніву.
50. Часто почуваю себе, мов діжка з порохом, що ось-ось вибухне.
51. Якби всі знали, що я відчуваю, мене б вважали людиною, з якою нелегко ладнати.
52. Я завжди розмірковую про те, які потаємні причини змушують людей робити приємне мені.
53. Коли на мене кричать, відповідаю тим самим.
54. Невдачі засмучують мене.
55. Я відчуваю страх не рідше й не частіше за інших.
56. Я можу пригадати випадки, коли я був настільки злий, що хапав першу-ліпшу річ.
57. Іноді я відчуваю, що готовий першим кинутись у бійку.
58. Іноді я відчуваю, що життя поводить мене зі мною несправедливо.
59. Раніше я думав, що більшість людей говорить правду, але зараз я не вірю в це.
60. Я лаюся тільки через злість.
61. Коли я роблю щось неправильно, то відчуваю докори сумління.
62. Якщо для захисту своїх прав мені слід використати фізичну силу, я вдаюся до неї.
63. Іноді я виражаю свій гнів тим, що грюкаю кулаком по столу.
64. Я буваю грубий з людьми, які мені не подобаються.
65. У мене немає ворогів, що хотіли б мені нашкодити.
66. Я не вмію поставити людину на місце, навіть якщо вона на це заслуговує.
67. Я часто думаю, що жив неправильно.
68. Я знаю людей, які здатні довести мене до бійки.
69. Я не засмучуюсь через дрібниці.

70. Мені рідко спадає на думку, що люди намагаються розлютити чи скривдити мене.

71. Я часто тільки вдаюся до погроз, але не збираюся їх реалізувати.

72. Останнім часом я став занудою.

73. Під час суперечки я часто підвищую голос.

74. Здебільшого я намагаюся приховувати своє негативне ставлення до людей.

75. Я ліпше поступлюся своїми принципами, ніж сперечатимусь.

### Бланк відповідей:

№	«+» або «-»	№	«+» або «-»	№	«+» або «-»	№	«+» або «-»	№	«+» або «-»
1		16		31		46		61	
2		17		32		47		62	
3		18		33		48		63	
4		19		34		49		64	
5		20		35		50		65	
6		21		36		51		66	
7		22		37		52		67	
8		23		38		53		68	
9		24		39		54		69	
10		25		40		55		70	
11		26		41		56		71	
12		27		42		57		72	
13		28		43		58		73	
14		29		44		59		74	
15		30		45		60		75	

## Тест агресивності

**Інструкція.** Вам необхідно однозначно («так» чи «ні») оцінити 40 наведених нижче тверджень.

1. Під час суперечки я часто підвищую голос.
2. Якщо мене хтось дратує, я можу сказати йому все, що я про нього думаю.
3. Якщо мені необхідно буде вдатися до фізичної сили для захисту своїх прав, я, не роздумуючи, зроблю це.
4. Коли я зустрічаю неприємну мені людину, я можу дозволити собі непомітно вщипнути або штовхнути її.
5. Захопившись суперечкою з іншою людиною, я можу стукнути кулаком по столу, щоб привернути до себе увагу або довести свою правоту.
6. Я постійно відчуваю, що інші не поважають мої права.
7. Згадуючи минуле, часом мені буває прикро за себе.
8. Хоча я і не подаю виду, іноді мене гризе заздрість.
9. Якщо я не схвалюю поведінку своїх знайомих, то я прямо кажу їм про це.
10. У сильному гніві я вживаю міцні вирази, лихословлю.
11. Якщо хтось підніме на мене руку, я намагатимуся вдарити його першим.
12. Я буваю настільки розлючений, що шпурляю різні предмети.
13. У мене часто виникає потреба переставити в квартирі меблі або повністю змінити їх.
14. У спілкуванні з людьми я часто відчуваю себе «пороховою бочкою», яка постійно готова вибухнути.
15. Часом у мене з'являється бажання зло пожартувати над іншою людиною.
16. Коли я сердитий, то зазвичай похмурий.
17. У розмові з людиною я намагаюся її уважно вислухати, не перебиваючи.
18. У молодості у мене часто «свербіли кулаки», і я завжди був готовий пустити їх у хід.
19. Якщо я знаю, що людина навмисно мене штовхнула, то справа може дійти до бійки.
20. Творчий безлад на моєму робочому столі дозволяє мені ефективно працювати.
21. Я пам'ятаю, що бував настільки сердитим, що хапав усе, що потрапляло під руку, і ламав.
22. Іноді люди дратують мене тільки однією своєю присутністю.
23. Я часто дивуюся, які приховані причини змушують іншу людину робити мені що-небудь хороше.
24. Якщо мене образять, у мене зникає бажання розмовляти з ким би то не було.
25. Іноді я умисно кажу гидоти про людину, яку не люблю.
26. Коли я розлючений, я викрикую найбрутальнішу лайку.
27. У дитинстві я уникав битися.

28. Я знаю, з якої причини і коли можна кого-небудь вдарити.  
 29. Коли я розлючений, то можу грюкнути дверима.  
 30. Мені здається, що оточуючі люди мене не люблять.  
 31. Я постійно ділюся з іншими людьми своїми почуттями і переживаннями.  
 32. Дуже часто своїми словами і діями я сам собі завдаю шкоди.  
 33. Коли люди кричать на мене, я відповідаю тим самим.  
 34. Якщо хтось вдарить мене першим, я у відповідь вдарю його.  
 35. Мене дратує, коли предмети лежать не на своєму місці.  
 36. Якщо мені не вдається полагодити предмет, що зламався або порвався, то я в гніві ламаю або рву його остаточно.  
 37. Інші люди мені завжди здаються більш процвітаючими.  
 38. Коли я думаю про дуже неприємну мені людину, я можу дійти збудження від бажання заподіяти їй зла.  
 39. Іноді мені здається, що доля зіграла зі мною злий жарт.  
 40. Якщо хто-небудь поводить себе зі мною не так, як слід, я дуже засмучуюсь з цього приводу.

**Бланк відповідей:**

<b>№</b>	<b>«Так» або «Ні»</b>	<b>№</b>	<b>«Так» або «Ні»</b>	<b>№</b>	<b>«Так» або «Ні»</b>	<b>№</b>	<b>«Так» або «Ні»</b>
<b>1</b>		<b>11</b>		<b>21</b>		<b>31</b>	
<b>2</b>		<b>12</b>		<b>22</b>		<b>32</b>	
<b>3</b>		<b>13</b>		<b>23</b>		<b>33</b>	
<b>4</b>		<b>14</b>		<b>24</b>		<b>34</b>	
<b>5</b>		<b>15</b>		<b>25</b>		<b>35</b>	
<b>6</b>		<b>16</b>		<b>26</b>		<b>36</b>	
<b>7</b>		<b>17</b>		<b>27</b>		<b>37</b>	
<b>8</b>		<b>18</b>		<b>28</b>		<b>38</b>	
<b>9</b>		<b>19</b>		<b>29</b>		<b>39</b>	
<b>10</b>		<b>20</b>		<b>30</b>		<b>40</b>	

