

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ФРУСТРАЦИОННЫХ РЕАКЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ЖИТЕЙСКИХ СИТУАЦИЯХ

© 2021

Т.Ю. Никифорова, аспирант

Самарский филиал Московского городского педагогического университета, Самара (Россия)

Ключевые слова: фрустрационные реакции; фрустрирующая ситуация; личность педагога; профессиональные отношения; психологическое сопровождение деятельности учителя.

Аннотация: Своевременное выявление особенностей взаимосвязи реакций учителя в условиях фрустрирующих жизненных ситуаций и профессиональных отношений позволяет обеспечить прогноз эффективности деятельности, скорректировать установки на реагирование, создать позитивный профессиональный сценарий. С этой целью были изучены реакции на фрустрацию у школьных учителей во взаимосвязи жизненных и профессиональных ситуаций. В исследовании приняли участие 120 учителей с опытом работы более 7 лет. В результате проведенного исследования было показано, что наибольшее количество реакций учителей в общежитейских фрустрирующих ситуациях – это реакции, экстрапунитивные по направленности и с фиксацией на самозащите по типу. В ситуациях фрустрации педагоги обнаруживают склонность к реакциям самозащиты значительно чаще, чем признают наличие препятствия, что определяет их уязвимость в проблемных ситуациях, требующих самостоятельного преодоления трудностей. Статистически доказано, что чем менее выражена склонность педагогов в общежитейских фрустрирующих ситуациях подчеркивать наличие препятствия и чем более выражена склонность полагать, что кто-то другой должен разрешить возникшую проблему, тем чаще в конфликтных педагогических ситуациях их реакции направлены на учащегося (индивида). Выявленное преобладание реакций педагогов, направленных на индивида, а также реакций с фиксацией на задаче и объяснении в конфликтных педагогических ситуациях отражает недостаточность сформированности у них интернального локуса контроля. Статистический анализ взаимосвязей между реакциями педагогов в общежитейских и педагогических ситуациях с использованием коэффициента Пирсона и коэффициента Спирмена свидетельствует о существенной интеграции профессионального педагогического отношения со структурой личностного повседневного сознания, что определяет необходимость психологического сопровождения дальнейшего развития педагогической карьеры.

ВВЕДЕНИЕ

В современной действительности в связи с информационной насыщенностью жизни, неопределенностью и непредсказуемостью социальной среды сложились достаточно напряженные условия, которые подвергают взрослых как в жизни, так и в профессиональной деятельности воздействию сложных фрустрирующих ситуаций, меняющих эмоциональное состояние и влияющих на поступки. Своеобразие учебно-воспитательного процесса в современном образовании проявляется не только в тенденциях гуманизации и гуманитаризации, но и в увеличении частоты и степени влияния фрустрирующих факторов образовательной среды [1–3]. Состояния фрустрации накладывают отпечаток на всю психическую жизнь человека и являются целостными реакциями организма в адаптации к среде.

В научной литературе встречаются различные трактовки понятия фрустрации. Представители концепции фрустрации рассматривают ее и как движущую силу развития личности [4–6].

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы выявили, что многие авторы выделяют в теории личности в концепции отношений то, что личность в основном является целеполагающим активным действующим лицом взаимодействия [7–9].

Согласно теоретическим представлениям о психологических отношениях, их природе, структуре и функциях, психическое отношение выражает активную избирательную позицию личности; эффективность воспитательной деятельности обеспечивает формирование и развитие субъективных отношений личности; психи-

ческое отношение понимается как отзывчивость личности на внешние раздражения, проявляющаяся не только в отражении среды, но и в ее преобразовании; наконец, отношение личности к тем или иным объектам среды рассматривается как типическая, специфическая реакция, обусловленная особенностями данной личности, включающими интересы и склонности [10–12].

Высокая психическая напряженность является отличительной особенностью педагогической работы. Профессиональная деятельность учителя может затрудняться, если у педагога чрезмерно выражены такие реакции на фрустрацию, как досада на себя, злость и обида на других участников образовательных отношений, обесценивание поставленной задачи, состояние тревоги и депрессии. При этом агрессивное реагирование не всегда является результатом профессиональной деформации. Агрессия может быть связана с характером защитных механизмов личности и проявляться в условиях профессиональной фрустрации [13–15]. Она может иметь как осознанный, так и неосознаваемый характер.

Педагогическая практика показывает, что учителя после фрустрирующих педагогических ситуаций, с которыми им, как и всем современным педагогам, приходится часто сталкиваться, чувствуют себя разбитыми, подавленными, у них снижается работоспособность, они чаще теряют самообладание, контроль над своими эмоциями. Профессиональный долг педагога же требует взвешенных поступков и решений, обязывает преодолевать вспышки гнева, состояния раздражительности, тревожности, отчаяния.

Психологическое сопровождение карьеры учителя, рассматриваемой нами как процесс непрерывного

профессионального развития, предполагает конструктивное отношение к профессиональной деятельности для преодоления трудностей и препятствий – это и является основополагающим моментом в контексте исследования. Мы разделяем мнение Н.Д. Левитова, что «фрустрация должна рассматриваться в контексте более широкой проблемы – выносимости по отношению к жизненным трудностям и реакции на эти трудности» [16, с. 38]. Своевременное выявление особенностей реакции учителя в ходе критических ситуаций, возникающих в процессе жизненных отношений и трудовой деятельности, позволяет обеспечить прогноз эффективности деятельности, скорректировать собственное отношение, создать позитивный профессиональный сценарий [17–19]. И это существенно: непрерывность психологического сопровождения дает широкий диапазон психологических средств для саморазвития, социальной адаптации в сочетании с сохранением и реализацией собственной уникальности. Совершенно очевидно, что лишь психологически здоровый учитель реально способен создать эмоционально комфортную атмосферу в классе, обеспечивающую не только обучение и развитие ребенка, но и его воспитание как личности.

Информационная насыщенность общественной жизни, эмоциональное напряжение, сопровождающее жизнь человека во все более неопределенной и непредсказуемой среде, – все это, по мнению современных исследователей, не может не сказаться на специфике психических состояний людей в профессиональной деятельности [4; 20; 21]. В связи с этим изучение реакции на фрустрацию во взаимосвязи жизненных и профессиональных ситуаций приобретает особую актуальность.

Возможность опираться на психологическое сопровождение обеспечивает доступность использования психологических средств для саморазвития, социальной адаптации в сочетании с сохранением и реализацией собственной уникальности.

Цель исследования – изучение реакций на фрустрацию у школьных учителей во взаимосвязи жизненных и профессиональных ситуаций.

Объектом исследования являются фрустрационные реакции учителя в профессиональных и жизненных ситуациях.

Предмет исследования – особенности взаимосвязи фрустрационных реакций учителя в жизненных и профессиональных ситуациях.

Гипотеза исследования определяет существование взаимосвязей характеристик фрустрационных реакций педагогов при определении ими оптимальной тактики поведения в конфликтных педагогических ситуациях с характеристиками реакций педагогов в общежитейских ситуациях фрустрации.

ВЫБОРКА И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование проводилось на базе муниципальных общеобразовательных учреждений Красноглинского района г. о. Самара – МОУ СОШ № 9, 118, 127, 161. В состав экспериментальной выборки вошли 120 человек – 30 мужчин и 90 женщин. Возраст испытуемых – от 27 до 60 лет. Стаж профессиональной деятельности испытуемых – от 7 до 40 лет.

В проведении экспериментального исследования фрустрационных реакций учителей в жизненных и профессиональных ситуациях нами были использованы тест рисуночной ассоциации С. Розенцвейга [5] и контент-анализ вербальных реакций педагогов при решении ситуативных задач, описывающих типичные трудности во взаимодействии с учащимися.

В предложенных ситуациях отражаются разные варианты конфликтов ученика и учителя, в том числе связанные с нарушением каких-либо норм и условиями для воспитательного воздействия со стороны учителя. Стимульный материал состоит из краткого описания восьми педагогических ситуаций [22].

Направленность, тип и общий эмоциональный тон реакций определялись эмпирически – как категории в методе контент-анализа.

В результате были выделены реакции, направленные на отдельного индивида (учащегося), всю группу (класс), авторитетов (родителей, директора, классного руководителя), ситуацию в целом, самого учителя.

По типу реагирования были выделены:

(1) наказание (замечания, оскорбления, выговоры и пр.);

(2) дистанцирование (избегание активных действий);

(3) изучение (проверка фактов, расспрос учащегося или его родителей);

(4) постановка задачи (какое-либо задание для учащегося или самого учителя);

(5) объяснение (предоставление информации, обеспечение понимания);

(6) поощрение (поддержка словом или делом, позитивное подкрепление действий учащихся).

Кроме того, по общему эмоциональному тону выделены следующие реакции:

(7) негативные (отругать, строго спросить и пр.);

(8) позитивные (шутить, хвалить и пр.);

(9) нейтральные (те, в которых общий эмоциональный тон никак не выделен).

Таким образом, в контент-анализе особенностей фрустрационных реакций учителей во взаимодействии с учащимися было использовано 14 категорий.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Результаты, полученные по тесту С. Розенцвейга, представлены в таблице 1.

Как видно из таблицы 1, наибольший процент в выборке имеют экстрапунитивные реакции (46,5%), а наименьший – импунитивные реакции (15,8%). Средними по выраженности в выборке являются интропунитивные реакции (37,7%). Таким образом, можно сказать, что педагоги во фрустрационной ситуации чаще всего отвечают в экстрапунитивной манере (т. е. обвиняют в произошедшем другие лица и обстоятельства), значительно реже – в интропунитивной (понимание и принятие ошибочности собственных действий) и еще реже – в импунитивной манере, направленной на способность извлечь урок из происходящего. Заметно, что многие учителя имеют повышенные требования к окружающим. Поскольку педагоги достаточно слабы и уязвимы и не могут оставаться спокойными в конфликтных обстоятельствах, то значительная часть их

Таблица 1. Распределение реакций на фрустрирующие ситуации по направленности, % от общего количества реакций в подгруппе

Показатели описательной статистики	Направленность реакций		
	Экстрапунитивные	Интропунитивные	Импунитивные
Минимальное значение	16,7	12,5	4,2
Максимальное значение	70,8	54,3	25,0
Среднее значение	46,54	37,70	15,80
Мода	50,1	37,5	4,3
Стандартное отклонение	11,46	9,94	9,29

усилий направлена на защиту своего «Я». В основном экстрапунитивная направленность реакции учителей окрашена осуждением и враждебностью. Это можно объяснить особенностями личности педагога, связанными с профессиональной деструкцией. Поскольку педагог выступает в качестве субъекта влияния, то закономерно формируется авторитарный стиль руководства, отличающийся, в числе прочего, завышенной самооценкой, назидательностью, чрезмерной самоуверенностью высказываний.

Процентное соотношение типов реакций в ответах испытуемых для всей выборки представлено в таблице 2.

Как видно из таблицы 2, наибольший процент в выборке имеют реакции с *ED* – фиксацией на самозащите (44,3 %), а реакции с *OD* – фиксацией на препятствии и с *NP* – фиксацией на удовлетворении потребности распределены среди всех испытуемых примерно поровну (27,9 и 27,8 % соответственно).

Следовательно, можно отметить, что в ситуациях фрустрации педагоги признают наличие препятствия значительно реже, чем обнаруживают склонность к самозащите (*NP*-фиксация). Завышенная оценка по типу реакции с фиксацией на самозащите отражает слабость структуры «Я» личности у педагогов. Готовность к разрешению проблемной ситуации несколько ниже нормы (6 %), что определяет уязвимость педагогов в ситуаци-

ях фрустрации, требующих самостоятельного решения для преодоления трудностей. Частота проявления реакций с фиксацией на удовлетворении потребностей отражает установку педагогов на то, что их интересы важнее интересов других людей.

Результаты, полученные при использовании контент-анализа вербальных реакций учителей при решении ситуативных педагогических задач, представлены в таблицах 3 и 4.

Как видно из таблицы 3, наибольший процент в выборке имеют реакции, направленные на индивида (36,8 %) и группу (33,3 %), а наименьший – реакции, направленные на авторитеты (4,9 %) и ситуацию (9,4 %). Средней по выраженности в выборке является реакция, направленная на самого учителя (15,6 %).

Как видно из таблицы 4, наибольший процент в выборке имеют реакции с фиксацией на задаче (36,8 %) и на объяснении (20,1 %), а наименьший – реакции с фиксацией на поощрении (4,9 %) и изучении (10,1 %).

Статистическая обработка результатов исследования проводилась с использованием компьютерной программы SPSS 13.0. Был проведен анализ всех полученных данных на нормальность распределения. Для выявления корреляционных связей между рядами параметрических данных использовали коэффициент корреляции Пирсона, для непараметрических данных – коэффициент корреляции Спирмена.

Таблица 2. Распределение реакций на фрустрирующие ситуации среди испытуемых по типу, % от общего количества реакций в подгруппе

Показатели описательной статистики	Тип реакций		
	<i>OD</i> – фиксация на препятствии	<i>ED</i> – фиксация на самозащите	<i>NP</i> – фиксация на удовлетворении потребности
Минимальное значение	12,5	8,3	6,6
Максимальное значение	54,3	69,5	62,5
Среднее значение	27,8	44,3	27,9
Мода	28,5	47,5	29,0
Стандартное отклонение	9,94	9,94	11,46

Таблица 3. Распределение реакций на педагогические ситуации по направленности, % от общего количества реакций в подгруппе

Показатели описательной статистики	Направленность реакций в педагогических ситуациях на:				
	индивида	группу	авторитеты	ситуацию	учителя
Минимальное значение	6,4	5,2	1,3	1,6	2,9
Максимальное значение	49,9	51,6	8,7	17,8	26,7
Среднее значение	36,8	33,3	4,9	9,4	15,6
Мода	34,3	37,2	3,5	8,6	13,1
Стандартное отклонение	11,41	13,4	3,31	5,82	8,11

Таблица 4. Распределение реакций на педагогические ситуации по типу, % от общего количества реакций в подгруппе

Показатели описательной статистики	Тип реакций – с фиксацией на:					
	наказании	дистанцировании	изучении	задаче	объяснении	поощрении
Минимальное значение	3,5	1,6	1,3	9,4	11,5	1,1
Максимальное значение	29,6	24,3	22,8	52,3	33,8	7,9
Среднее значение	16,9	11,2	10,1	36,8	20,1	4,9
Мода	14,4	11,8	11,6	32,6	21,3	3,1
Стандартное отклонение	9,05	9,21	9,2	11,63	9,7	3,61

В нашем исследовании выявлено 12 значимых корреляционных связей между данными теста С. Розенцвейга, представляющими собой реакции испытуемых на рисуночные общежитейские фрустрирующие ситуации, и данными контент-анализа реакции тех же испытуемых на педагогические ситуации фрустрации.

Среди параметрических корреляций нами выявлены две значимые корреляции между реакциями педагогов в общежитейских и педагогических ситуациях (таблица 5).

Как видно из таблицы 5, направленность фрустрационной реакции на учителя прямо связана (0,362) с реакцией *M* «Трудности фрустрирующей ситуации не замечаются или сводятся к полному ее отрицанию»: чем более выражена склонность испытуемых отрицать трудности в общежитейских фрустрирующих ситуациях, тем более выражена направленность их реакций в конфликтных педагогических ситуациях на самого учителя ($p \leq 0,05$).

Фиксация на дистанцировании имеет отрицательную корреляцию (-0,333) с реакцией *I*: чем более выражена склонность испытуемых интерпретировать общежитейскую ситуацию как своего рода благо, как приносящую удовлетворение, тем менее выражена склонность к дистанцированию в конфликтных педагогических ситуациях ($p \leq 0,05$).

Среди непараметрических корреляций нами выявлены еще 10 значимых корреляций между реакциями

педагогов в рисуночных общежитейских и описанных педагогических ситуациях (таблица 6).

Как видно из таблицы 6, направленность на индивида имеет отрицательную корреляцию (-0,341) с реакцией типа *E*: чем менее выражена склонность испытуемых подчеркивать наличие препятствия в общежитейских фрустрирующих ситуациях, тем более выражена направленность их реакций на учащегося (индивида) в конфликтных педагогических ситуациях ($p \leq 0,05$).

Направленность на индивида имеет положительную корреляцию (0,340) с реакцией типа *e*: чем более ожидается или явно подразумевается, что кто-то другой должен разрешить ситуацию в общежитейских фрустрирующих ситуациях, тем более выражена направленность реакций испытуемых на индивида в конфликтных педагогических ситуациях ($p \leq 0,05$).

Направленность на индивида имеет отрицательную корреляцию (-0,328) с типом реакций *OD*: чем менее выражена склонность испытуемых к типу реакций с фиксацией на препятствии в общежитейских фрустрирующих ситуациях, тем более выражена направленность их реакций на индивида в конфликтных педагогических ситуациях ($p \leq 0,05$).

Направленность на индивида имеет положительную корреляцию (0,339) с типом реакций *NP*: чем более выражена склонность испытуемых к типу реакций с фиксацией на удовлетворении потребности в общежитейских фрустрирующих ситуациях, тем более выражена

Таблица 5. Показатели корреляции между реакциями педагогов в общежитейских и педагогических ситуациях (значение коэффициента Пирсона)

Реакции испытуемых в педагогических ситуациях	Реакции испытуемых в общежитейских ситуациях	
	r	M
Направленность на учителя	0,084	0,362(*)
Фиксация на дистанцировании	-0,333(*)	-0,079

* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонний критерий значимости).

Таблица 6. Показатели корреляции между реакциями педагогов в общежитейских и педагогических ситуациях (значение коэффициента Спирмена)

	E	e	I	i	$E_{общ}$	$I_{общ}$	OD	NP
Направленность на индивида	-0,341(*)	0,340(*)	0,049	0,058	-0,162	0,196	-0,328(*)	0,339(*)
Фиксация на поощрении	-0,272	-0,046	-0,12	0,431(**)	-0,317(*)	0,415(**)	-0,320(*)	0,302
Эмоциональный фон нейтральный	0,007	0,095	0,325(*)	-0,044	-0,017	0,075	-0,01	0,074
Эмоциональный фон позитивный	-0,191	0,106	-0,341(*)	0,169	-0,096	0,026	-0,169	0,207

* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонний критерий значимости).

** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонний критерий значимости).

направленность реакций испытуемых на индивида в конфликтных педагогических ситуациях ($p \leq 0,05$).

Фиксация на поощрении прямо связана (0,431) с реакцией i : чем более выражена склонность испытуемых самим разрешать фрустрирующую общежитейскую ситуацию, тем более выражена склонность к поощрению учащихся в конфликтных педагогических ситуациях ($p \leq 0,01$).

Фиксация на поощрении имеет положительную корреляцию (0,415) с самообвинительной направленностью реакции типа I : чем более выражена склонность испытуемых к обвинению себя во фрустрирующих общежитейских ситуациях, тем более выражена склонность к поощрению учащихся в конфликтных педагогических ситуациях ($p \leq 0,01$).

Фиксация на поощрении имеет отрицательную корреляцию (-0,317) с внешнеобвинительной направленностью реакцией типа E : чем более выражена склонность испытуемых к обвинению других во фрустрирующих общежитейских ситуациях, тем менее выражена склонность к поощрению учащихся в конфликтных педагогических ситуациях ($p \leq 0,05$).

Фиксация на поощрении имеет отрицательную корреляцию (-0,320) с типом реакцией OD : чем более выражена склонность испытуемых к типу реакций с фиксацией на препятствии во фрустрирующих общежитейских ситуациях, тем менее выражена склонность к поощрению учащихся в конфликтных педагогических ситуациях ($p \leq 0,05$).

Эмоциональный фон реакций в педагогических ситуациях имеет две значимых корреляционных связи

(обе на уровне $p \leq 0,05$) только с одним видом реакций в общежитейских фрустрирующих ситуациях – это реакция типа I , в которой, признавая свою вину, субъект отрицает свою ответственность, призывая на помощь смягчающие обстоятельства.

Нейтральный эмоциональный фон реакций имеет положительную корреляцию (0,325) с реакцией типа I : чем более выражена склонность испытуемых к оправдыванию себя во фрустрирующих общежитейских ситуациях, тем более выражена их склонность не проявлять каких-либо эмоций в конфликтных педагогических ситуациях.

Позитивный эмоциональный фон реакций имеет отрицательную корреляцию (-0,341) с реакцией типа I : чем более выражена склонность испытуемых к оправдыванию себя во фрустрирующих общежитейских ситуациях, тем менее выражена их склонность проявлять позитивные эмоции в конфликтных педагогических ситуациях.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Таким образом, полученные нами данные показали, что у значительной части учителей исследованной выборки (46,5 %) обнаруживается преобладание экстрапунитивных реакций в общежитейских фрустрирующих ситуациях (по тесту С. Розенцвейга). Наибольший процент в выборке имеют реакции с ED – фиксацией на самозащите (44,3 %). У педагогов обе эти особенности могут быть связаны с таким нежелательным явлением, как профессиональная деформация психики.

Преобладание у педагогов реакций, направленных на индивида и группу (см. таблицу 3), отражает, вероятно, индивидуально-публичный характер педагогической деятельности.

Преобладание в группе реакций с фиксацией на задаче и объяснении (см. таблицу 4) в педагогических ситуациях вполне объяснимо влиянием профессиональных педагогических установок, а низкий процент поощрений может быть объяснен спецификой конфликтных воспитательно-педагогических ситуаций, в которых поощрения чаще всего просто неуместны.

Нами выявлено 12 корреляционных связей между реакциями педагогов в общежитейских и педагогических ситуациях (см. таблицы 5 и 6), что свидетельствует о значительной интегрированности педагогического сознания в ментальную структуру личности и, как следствие, о необходимости дальнейшего развития профориентации и профессионального отбора педагогов на этапах общего образования и профессиональной подготовки.

Учителя, проявляющие склонность к восприятию позитивных аспектов фрустрирующих общежитейских ситуаций, редко самоустраиваются из конфликтных педагогических ситуаций, по всей видимости, находя и используя их позитивный потенциал.

Педагоги, проявляющие склонность не замечать трудности в общежитейских ситуациях, чаще направляют реакции в конфликтных педагогических ситуациях на индивида. Это подтверждается и отрицательной корреляцией между подчеркиванием наличия препятствия в общежитейских фрустрирующих ситуациях и реакцией на индивида в конфликтных педагогических ситуациях, которая идентична реакции *e* («кто-то другой должен разрешить ситуацию») в общежитейских фрустрирующих ситуациях. Будучи частным случаем проявления реакций NP, реакция на индивида противостоит фиксации на препятствии по локусу субъективного контроля.

Фиксация на поощрении имеет совершенно понятные (с точки зрения агрессивности и локуса контроля) отрицательные корреляции с направленностью агрессии вовне (экстрапунитивные реакции) и с реакциями фиксации на препятствии, а также малопонятную, на первый взгляд, корреляционную связь с самообвинительной направленностью реакцией (*I*), которая, однако, может быть легко объяснена тем, что поощрение используется в ситуации нарушения учащимся каких-либо социальных норм и может сопровождаться чувством вины, возникающим у учителя.

Чувство вины и связанное с ним самооправдание во фрустрирующих общежитейских ситуациях играют важную роль в формировании эмоционального фона реакций в педагогических конфликтах: чем более выражена склонность педагогов к самооправданию, тем менее выражена их склонность к эмоциональным переживаниям, которые вытесняются вместе с чувством вины, стоящим за самооправданием.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Показано, что наибольшее количество реакций учителей исследованной выборки в общежитейских фрустрирующих ситуациях – это реакции, экстрапунитивные

по направленности и с фиксацией на самозащите по типу. В ситуациях фрустрации педагоги исследованной выборки обнаруживают склонность к реакциям самозащиты значительно чаще, чем признают наличие препятствия, что определяет их уязвимость в проблемных ситуациях, требующих самостоятельного преодоления трудностей. Статистически доказано, что чем менее выражена склонность педагогов в общежитейских фрустрирующих ситуациях подчеркивать наличие препятствия и чем более выражена склонность полагать, что кто-то другой должен разрешить возникшую проблему, тем чаще в конфликтных педагогических ситуациях их реакции направлены на учащегося (индивида). Выявленное преобладание реакций педагогов, направленных на индивида, а также реакций с фиксацией на задаче и объяснении в конфликтных педагогических ситуациях отражает недостаточность сформированности у них интернального локуса контроля.

Статистический анализ взаимосвязей между реакциями педагогов в общежитейских и педагогических ситуациях с использованием коэффициента Пирсона и коэффициента Спирмена свидетельствует о существенной интеграции профессионального педагогического отношения со структурой личностного повседневного сознания, что определяет необходимость психологического сопровождения дальнейшего развития педагогической карьеры.

Гипотеза исследования о существовании взаимосвязей характеристик фрустрационных реакций педагогов при определении ими оптимальной тактики поведения в конфликтных педагогических ситуациях с характеристиками реакций педагогов в общежитейских ситуациях фрустрации подтвердилась.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гунирова Г.Ф. Психологические особенности профессиональной деятельности в образовательной среде // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2015. Т. 26. С. 6–10.
2. Захарова Е.В. Профессиональная педагогическая деятельность как фактор профессиональной деформации личности учителей и преподавателей // Известия Самарского научного центра РАН. 2015. Т. 17. № 2-2. С. 465–472.
3. Баксанский О.Е., Самойлова В.М. Современная психология: теоретические подходы и методологические основания: аффективная сфера личности и психология общения. М.: Либроком, 2018. 368 с.
4. Василюк Ф.Е. Психология переживания. М.: МГУ, 1984. 240 с.
5. Тарабрина Н.В. Метод изучения фрустрации рисуночный // Психология общения. Энциклопедический словарь. М.: Когито-Центр, 2011. С. 529–530.
6. Яньшин П.В. Практикум по клинической психологии: методы исследования личности. СПб.: Питер, 2004. 336 с.
7. Larsen J.K., Brand N., Bermond B., Hijman R. Cognitive and emotional characteristics of alexithymia: a review of neurobiological studies // Journal of Psychosomatic Research. 2003. Vol. 54. № 6. P. 533–541.
8. Hilgeman M.M., Allen R.S., DeCoster J., Burgio L.D. Positive aspects of caregiving as a moderator of

- treatment outcome over 12 months // *Psychology and Aging*. 2007. Vol. 22. № 2. P. 361–371.
9. Барсукова О.В., Павлова Т.В., Тушнова Ю.А. Психология личности: определения, схемы, таблицы. Ростов н/Д.: Феникс, 2019. 240 с.
 10. Евсюкова Н.И. Коммуникативные барьеры взаимодействия учителя с учеником как детерминация дидактической депривации // *Мир науки, культуры, образования*. 2013. № 6. С. 52–55.
 11. Мерлин В.С. Структура личности. Характер, способности, самосознание. Пермь: Пресса, 1990. 456 с.
 12. Леонова А.Б., Кузнецова А.С. Функциональные состояния и работоспособность человека в профессиональной деятельности // *Психология труда, инженерная психология и эргономика*. В 2 ч. Ч. 1. М.: Юрайт, 2020. С. 270–294.
 13. Медведева Н.И. Психологические аспекты влияния стиля реагирования учителя общеобразовательной школы на процесс педагогической деятельности // *Мир науки, культуры, образования*. 2017. № 2. С. 281–282.
 14. Дeryabin В.С. Психология личности и высшая нервная деятельность: психофизиологические очерки. М.: URSS, 2010. 199 с.
 15. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. М.: PerSe, 2019. 350 с.
 16. Левитов Н.Д. Фрустрации как один из видов психических состояний // *Вопросы психологии*. 1967. № 6. С. 38–42.
 17. Стасюк М.И. Эмоциональное реагирование педагога на стрессоры // *Перспективы науки и образования*. 2014. № 5. С. 102–107.
 18. Шилова Т.А., Пономарева Е.А. Социальное взаимодействие участников образовательного пространства // *Системная психология и социология*. 2016. № 2. С. 70–78.
 19. Сопов В.Ф. Психические состояния в напряженной профессиональной деятельности. М.: Академический Проект, 2020. 128 с.
 20. Прохоров А.О., Фахрутдинова Л.Р. О связи переживаний и психических состояний // *Ученые записки Казанского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2008. Т. 150. № 3. С. 50–55.
 21. Феоктистова С.В., Кривошеева Е.В. Состояние фрустрации педагогов в условиях модернизации образовательной среды // *Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология*. 2018. № 4. С. 72–76.
 22. Ахрямкина Т.А., Чаус И.Н. Психологическое благополучие учащихся в образовательной среде. Самара: СФ ГБОУ ВПО МГПУ, 2012. 104 с.
 3. Baksanskiy O.E., Samoylova V.M. *Sovremennaya psikhologiya: teoreticheskie podkhody i metodologicheskie osnovaniya: affektivnaya sfera lichnosti i psikhologiya obshcheniya* [Modern psychology: theoretical approaches and methodological foundations: the affective sphere of personality and the psychology of communication]. Moscow, Librokom Publ., 2018. 368 p.
 4. Vasilyuk F.E. *Psikhologiya perezhivaniya* [Psychology of experience]. Moscow, MGU Publ., 1984. 240 p.
 5. Tarabrina N.V. The method of studying frustration is pictorial. *Psikhologiya obshcheniya. Entsiklopedicheskiy slovar*. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2011, pp. 529–530.
 6. Yanshin P.V. *Praktikum po klinicheskoy psikhologii: metody issledovaniya lichnosti* [Practical work on clinical psychology: methods of personality research]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2004. 336 p.
 7. Larsen J.K., Brand N., Bermond B., Hijman R. Cognitive and emotional characteristics of alexithymia: a review of neurobiological studies. *Journal of Psychosomatic Research*, 2003, vol. 54, no. 6, pp. 533–541.
 8. Hilgeman M.M., Allen R.S., DeCoster J., Burgio L.D. Positive aspects of caregiving as a moderator of treatment outcome over 12 months. *Psychology and Aging*, 2007, vol. 22, no. 2, pp. 361–371.
 9. Barsukova O.V., Pavlova T.V., Tushnova Yu.A. *Psikhologiya lichnosti: opredeleniya, skhemy, tablitsy* [Personality psychology: definitions, schemes, tables]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2019. 240 p.
 10. Evsyukova N.I. Communicative barriers of cooperation of teacher with student as determination to didactic deprivation. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*, 2013, no. 6, pp. 52–55.
 11. Merlin V.S. *Struktura lichnosti. Kharakter, sposobnosti, samosoznanie* [Personality structure. Character, abilities, self-awareness]. Perm, Pressa Publ., 1990. 456 p.
 12. Leonova A.B., Kuznetsova A.S. Functional states and efficiency of a person in professional activities. *Psikhologiya truda, inzhenernaya psikhologiya i ergonomika*. Moscow, Yurayt Publ., 2020. Ch. 1, pp. 270–294.
 13. Medvedeva N.I. Psychological aspects of the influence of the style of response on teaching among secondary school teachers. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*, 2017, no. 2, pp. 281–282.
 14. Deryabin V.S. *Psikhologiya lichnosti i vysshaya nervnaya deyatelnost: Psikhofiziologicheskie ocherki* [Personality psychology and higher nervous activity: Psychophysiological essays]. Moscow, URSS Publ., 2010. 199 p.
 15. Prokhorov A.O. *Samoregulyatsiya psikhicheskikh sostoyaniy: fenomenologiya, mekhanizmy, zakonomernosti* [Self-regulation of mental states: phenomenology, mechanisms, patterns]. Moscow, PerSe Publ., 2019. 350 p.
 16. Levitov N.D. Emotional response of a teacher to stressors. *Voprosy psikhologii*, 1967, no. 6, pp. 38–42.
 17. Stasyuk M.I. Emotional reaction to the teacher's stressors. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 2014, no. 5, pp. 102–107.
 18. Shilova T.A., Ponomareva E.A. Social interaction of participants of the educational space. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya*, 2016, no. 2, pp. 70–78.
 1. Gumirova G.F. Psychological features of professional activity in the educational environment. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal Kontsept*, 2015, vol. 26, pp. 6–10.
 2. Zakharova E.V. Professional pedagogical activity as a factor of personal professional deformations of teachers and educators. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra RAN*, 2015, vol. 17, no. 2-2, pp. 465–472.

REFERENCES

19. Sopov V.F. *Psikhicheskie sostoyaniya v napryazhennoy professionalnoy deyatelnosti* [Mental states in hard professional activity]. Moscow, Akademicheskii Proekt Publ., 2020. 128 p.
20. Prokhorov A.O., Fakhrutdinova L.R. The Connection between Emotional Experience and Psychic State. *Uchenye zapiski Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*, 2008, vol. 150, no. 3, pp. 50–55.
21. Feoktistova S.V., Krivosheeva E.V. The state of frustration of teachers in the modernization of the educational environment. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya*, 2018, no. 4, pp. 72–76.
22. Akhryamkina T.A., Chaus I.N. *Psikhologicheskoe blagopoluchie uchashchikhsya v obrazovatelnoy srede* [Psychological well-being of students in the educational environment]. Samara, SF GBOU VPO MGPU Publ., 2012. 104 p.

SPECIAL FEATURES OF INTERRELATION OF TEACHERS' FRUSTRATION REACTIONS IN PROFESSIONAL AND EVERYDAY SITUATIONS

© 2021

T.Yu. Nikiforova, postgraduate student
Samara branch of Moscow City University, Samara (Russia)

Keywords: frustration reactions; frustrating situation; teacher's personality; professional relationships; psychological follow-up of teacher's activity.

Abstract: Early identification of special features of interaction of teacher reactions in the frustrating everyday situations and professional relationships makes it possible to predict the activity effectiveness, adjust attitudes towards response, and create a positive professional scenario. For this purpose, the author studied school teachers' reactions to frustration in the context of everyday and professional situations. The study involved 120 teachers having more than seven years of work experience. As a result, the study showed that most teachers' reactions in everyday frustrating situations were extra-punitive reactions with a fixation on self-defense. In situations of frustration, teachers reveal a tendency towards self-defense reactions much more often than they admit the presence of an obstacle, which determines their vulnerability in problem situations that require the independent overcoming of difficulties. The study proved statistically that the less manifested the tendency of teachers in everyday frustrating situations to emphasize the presence of an obstacle and the more manifested the inclination to believe that someone else should solve a problem, the more often in conflict pedagogical situations, their reactions are directed towards a student (individual). The identified predominance of teachers' reactions towards an individual, as well as reactions with the fixation on a task and explanation in conflict pedagogical situations, reflects the insufficient formation of their internal locus control. Statistical analysis of interdependence between the reactions of teachers in everyday and pedagogical situations using the Pearson coefficient and the Spearman coefficient indicates a significant integration of professional-pedagogical attitude into the structure of the everyday consciousness of a person, which determines the necessity of psychological support for further development of the professional career of teachers.