

5.2. Проблеми подолання синдрому емоційного вигорання педагогів у контексті гармонізації освітнього простору

Гуманізація сфери освіти центральною проблемою підвищення ефективності навчального процесу виділяє людський фактор як основний у системі відносин «людина-людина», який спрямовує, регулює й контролює систему людських взаємин, а також когнітивну та емоційну складові взаємодії між учнем і педагогом. Досить часто в центр проблеми ставиться особистість дитини, на якій зосереджені всі учасники навчального процесу, і тільки потім згадується особистість педагога, який працює з дітьми. Наше дослідження присвячене саме особистості педагога, від майстерності і професійної діяльності якого залежить якість навчання дітей.

У психолого-педагогічній літературі накопичено широкий матеріал із вивчення професійної діяльності педагога, де порушується питання про взаємовплив теоретичних знань і практичного досвіду педагога з позиції розвитку його мислення, діяльності, творчого потенціалу його особистості в цілому. При аналізі цього матеріалу нами виділено ті моменти, що розглядаються в педагогічній психології як базові у вдосконаленні та розвитку педагога-професіонала. Використання педагогом теоретичних знань як основи для вдосконалення досвіду залежить насамперед від якості цих знань, від рівня розвитку психолого-педагогічної науки, її методологічної та теоретичної бази, багатства її матеріалу. Чим більш конструктивне знання, тим ефективніший процес його використання [4].

Якщо говорити про психологічні знання, то слід розрізняти два шляхи їхнього впливу на практичну діяльність педагога. Перший - опосередкований вплив цих знань через педагогічні дисципліни: через теорію й методику виховання, через дидактику й конкретні методики викладання. Оскільки процес навчання, виховання та розвитку особистості базується на психологічних закономірностях, то на розроблення педагогічної проблематики повинна бути спрямована вся структура сучасної психології, починаючи із загальної психології та психофізіології й закінчуючи психологією праці та соціальною психологією. Саме у професійній діяльності педагогів вирішується проблема їх психологічної готовності до роботи з дітьми в навчальних освітніх закладах, яка включає пізнавальні та емоційні компоненти, що

є визначальним у створенні психічного комфорту при спілкуванні з дітьми.

Професія педагога, якій властива активна міжособистісна взаємодія у системі «учень-учитель», потребує здатностей розуміти внутрішній світ учнів, уміння встановлювати з ними ділові та емоційні контакти, організувати для спільної та індивідуальної роботи.

Отже, виходячи з окреслених вище проблем професійної діяльності педагогів, яка істотно відрізняється в різних освітніх закладах своїм навчальним змістом і психологічною готовністю до роботи, ми здійснимо спробу вивчення емоційної сфери педагогів, яка виражається у рівні їх психічної напруженості в ході професійної діяльності. Слід додати, що у психологічній літературі, за винятком класичних праць Л. Божович, Г. Прихожан, Н. Толстих, Я. Корчак, відчувається дефіцит подібних досліджень, які, на нашу думку, є необхідними, оскільки їх результати можуть допомогти вирішувати проблемні питання емоційного комфорту педагога на робочому місці [7].

Методологічну основу дослідження становлять теоретичні принципи вивчення психічної напруженості особистості (Г. Косицька, В. Маришук, Н. Наєнко, В. Смирнов та ін.); особливостей і показників працездатності особистості (К. Гуревич, Н. Дмитрієва, М. Левітів, Ю. Коженцев); специфіки професійної діяльності та етики педагога в умовах навчально-освітніх закладів та загальноосвітніх допоміжних шкіл-інтернатів (М. Буянов, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, Е. Стоунс та ін.); прояву психічної напруженості у професійній діяльності педагога (Р. Грабовська, Л. Захарова, О. Овчинникова та ін.) [5].

Проблематика роботи полягає у здійсненні комплексного вивчення феномена емоційного вигорання педагогів упродовж навчального року, що працюють у різних навчально-освітніх закладах; з'ясуванні відмінностей між проявами емоційного вигорання у вчителів з різним стажем роботи і рівнем професійної майстерності.

Основна мета роботи полягає в теоретичному аналізі проблеми емоційної напруженості у професійній діяльності педагога та проведенні емпіричного дослідження феномена вигорання; розробленні методичних рекомендацій щодо профілактичних заходів з педагогами, які переживають емоційний дискомфорт на робочому місці.

Для вирішення поставлених завдань були застосовані такі методи:

- аналіз і узагальнення наукової літератури;
- методи дослідження психічного стану і комунікативних властивостей особистості педагога, спостереження й бесіди включно;
- методи статистичної обробки кількісних показників.

З метою вивчення синдрому «професійного вигорання» ми провели спеціальне соціально-психологічне дослідження, в якому взяли участь 37 педагогів із двох навчально-освітніх закладів м. Мелітополя.

Про типовість стресу для педагогічної діяльності через її насиченість такими стрес-агентами, як соціальна оцінка, невизначеність, повсякденна рутинна, говорять багато зарубіжних дослідників. Прояви стресу в роботі педагога різноманітні й великі. Так, насамперед виділяються фрустрованість, тривожність, виснаженість і вигорання. У вітчизняних дослідженнях до переліку стрес-реакцій педагогів включають до 14 різних проявів [10]. Тим часом на сьогодні налічується незначна кількість робіт, присвячених вивченню стресостійкості педагога, що свідчить про недостатню увагу, яка приділяється дослідниками педагогічної праці опрацюванню цієї проблеми. Так, напруженість, властива педагогічній діяльності, дає змогу нам розглядати стресостійкість як професійно значущу рису особистості педагога.

Окремі дослідження свідчать про те, що на зростання професійної майстерності педагога справляють визначальний позитивний вплив структури мотивації педагогічної діяльності, зокрема переважання внутрішньої мотивації над зовнішньою. У зв'язку з цим видається важливим дослідження взаємозв'язку професійної мотивації педагогів з їх стресостійкістю.

Обов'язковим фактором у формуванні характеру є соціальне середовище- середовище взаємин людини з іншими людьми. Результатом соціальних взаємодій виявляються риси особистості, інтегровані у ставленні до інших і до себе. Б. Ананьев указував, що соціальний генезис характерологічних властивостей не міг бути розкритий до тих пір, поки дослідження процесу формування відносин особистості не було поєднане з вивченням взаємовідносин між ними [8].

Важливим чинником соціальної адаптації є розвинута соціально-психологічна толерантність (терпимість) особистості. Цей фактор, ефективно спрацьовує при певних розходженнях позицій особистості та установок середовища, а також попереджає розвиток когнітивного дисонансу, а отже й дезадаптації особистості. Нетерпимість значною мірою зумовлена стереотипами особистості, негативними установками міжособистісного оцінювання. На її проявах можуть позначатися різні риси характеру: агресивність, егоцентризм, доброзичливість, домінантність та ін. Була проведена діагностика особистісних властивостей і рівня розвитку професійних умінь у всіх педагогів, які увійшли в досліджувану вибірку [2].

Наступний етап роботи полягав в експертному оцінюванні виразності професійних властивостей і вмінь усіх педагогів, що взяли участь у дослідженні.

Для дослідження було відібрано дві групи педагогів, що відрізняються між собою за рівнем професійної майстерності. Групу з високим рівнем професійної майстерності склали педагоги, які набрали не менше восьми балів за усередненою експертною оцінкою (за шкалою «Рівень професійної майстерності») і мають першу або вищу кваліфікаційну категорію (18 чоловік). До групи з низьким рівнем професійної майстерності увійшли педагоги, які мають усереднену експертну оцінку не вище п'яти балів та педагогічний стаж не менше чотирьох років. Первинні дані по всіх вибірках педагогів зазнали статистичної обробки. Для порівняння мотиваційних компонентів педагогів різного рівня майстерності нами був використаний t-критерій Стьюдента [4].

З отриманих результатів випливає, що у структурі мотивації педагогів обох груп переважає внутрішня мотивація, але на другій позиції у низько успішних педагогів знаходиться зовнішня негативна мотивація, а у високо успішних педагогів- зовнішня позитивна мотивація. Крім того, можна помітити, що мотиваційні співвідношення у групі педагогів-майстрів має майже найвищий ступінь оптимальності (максимальний результат за методикою дорівнює шести балам) і достовірно відрізняється від оптимальності мотиваційного комплексу педагогів-немайстрів.

Наведені дані свідчать і про те, що з усієї мотиваційної структури педагогів різної успішності достовірно відрізняються один від одного найбільше за компонентом, що відбиває зовнішню негативну

мотивацію. У педагогів низького рівня педагогічної майстерності прагнення уникати критики з боку керівників або колег, а також відхід від можливих покарань або неприємностей мають більшу питому вагу в мотиваційному забезпеченні їхньої діяльності, ніж у педагогів високого рівня майстерності. Цей факт відображає дію пристосувального механізму, що захищає педагогів низького рівня педагогічної майстерності від можливих додаткових стрес-агентів педагогічної діяльності, які обов'язково виникають при активізації педагогічної позиції.

За результатами видно, що достовірних відмінностей внутрішньої мотивації між педагогами обох груп не спостерігається, але виявлені значущі відмінності по одній зі сторін цього мотиваційного компонента. Так, більш високу потребу в повній самореалізації саме у цій діяльності мають вчителі-майстри порівняно з немайстрами ($p < 0,05$), що в ракурсі досліджуваної проблематики можна тлумачити як мотиваційний фактор, що сприяє підвищенню стресостійкості вчителів високої успішності.

З метою з'ясування взаємин мотиваційної сфери і стрес-проявів нами проведено кореляційний аналіз, результати якого у межах вибірки низько успішних педагогів відображають відсутність значущих кореляційних зв'язків між мотиваційними компонентами і стрес-реакціями. Негативний зв'язок оптимальності мотиваційного комплексу із сором'язливістю ($r = -0,38$ при $p < 0,05$) відображає позитивний вплив цієї мотиваційної особливості на стресостійкість вчителів низького рівня педагогічної майстерності. Отриманий результат говорить про включеність педагогічної спрямованості низько успішних педагогів у процес подолання ними стресу.

Наявність значущих зв'язків між внутрішньою мотивацією та всіма стрес-проявами свідчить про великий вплив цього мотиваційного компонента на стресостійкість педагогів високої успішності, що відбивається в таких коефіцієнтах кореляції: $r = -0,55$ ($p < 0,01$) — негативний зв'язок між депресивністю та внутрішньою мотивацією педагога; $r = -0,55$ ($p < 0,01$) - негативна залежність між драгівливістю та внутрішньою мотивацією вчителя; $r = -0,45$ ($p \ll 0,05$) - обернено пропорційна залежність між рівнем сором'язливості й виразністю внутрішньої мотивації; $r = -0,54$ ($p < 0,01$) — негативний зв'язок емоційної лабільності та внутрішньої мотивації педагогів.

Своєю чергою, зовнішня негативна мотивація робить негативний вплив на стресостійкість педагога-майстра, на що вказують такі коефіцієнти кореляції як $r = 0,41$ ($p < 0,05$)- позитивний зв'язок між дратівливістю й зовнішньою негативною мотивацією; $r = 0,45$ ($p < 0,05$) - прямий зв'язок між рівнем емоційної лабільності й зовнішньої негативної мотивації.

Про позитивний вплив ступеня оптимальності мотиваційного співвідношення на стресостійкість високо успішних педагогів можна судити за такими коефіцієнтами кореляцій: $r = -0,47$ ($p < 0,05$) вказує на те, що з підвищенням оптимальності мотиваційного комплексу зменшується прояв дратівливості у педагогів-майстрів; $r = -0,39$ ($p < 0,05$)- негативний зв'язок між оптимальністю мотиваційного співвідношення і рівнем емоційної лабільності- відбиває факт позитивного впливу оптимальності на стійкість емоційних реакцій. Ці дані ще раз переконливо свідчать на користь висунутого раніше положення про провідну роль сили та структури професійної мотивації у регуляції та успішності професійно-педагогічної діяльності, а також у забезпеченні ефективності процесу професійної підготовки майбутніх фахівців.

Середні величини й показники порівняльного аналізу педагогів високого й низького рівнів педагогічної майстерності із соціально-психологічними характеристиками представлені нижче.

Експериментальні дані свідчать про те, що з локалізації суб'єктивного контролю (і за загальними, і за приватними складовими) вчителям високого рівня педагогічної майстерності властива більш висока вираженість (на рівні значущості не менше $p < 0,05$) інтернальності порівняно з педагогами з низьким рівнем педагогічної майстерності, що відображає їхню схильність пов'язувати причини своїх професійних успіхів і невдач із власними діями.

Більш низькі показники за шкалою реактивної агресивності у високо успішних педагогів порівняно з низько успішними педагогами, з одного боку, підтверджують факт їхньої меншої схильності до фрустраційних станів, ув результаті яких і проявляється агресивність, а з іншого - свідчать про більш розвинену соціально-психологічну терпимість педагогів високого рівня педагогічної майстерності як професійно значущу рису. Це підтверджується й наявністю позитивного кореляційного зв'язку між реактивною агресивністю та

дратівливістю у вибірці педагогів низького рівня педагогічної майстерності.

При аналізі взаємин стресостійкості з локус-контролем у групі високо успішних педагогів простежується значна позитивна кореляційна залежність міжінтернальності у сфері невдач і стресостійкості ($r = 0,39$ при $p < 0,05$). Водночас у групі педагогів низького рівня педагогічної майстерності спостерігаються різноманітні й сильніші кореляційні зв'язки між стрес-реакціями та особливостями локус-контролю. Значні коефіцієнти кореляції відображають наявність таких негативних зв'язків: загальної інтернальності з депресивністю ($r = -0,45$ при $p < 0,05$), із дратівливістю ($r = -0,56$ при $p < 0,01$), із сором'язливістю ($r = -0,47$ при $p < 0,05$) із емоційною лабільністю ($r = -0,50$ при $p < 0,01$); інтернальності у сфері невдач із сором'язливістю ($r = -0,41$ при $p < 0,05$); інтернальності у сфері досягнень із дратівливістю ($r = -0,43$ при $p < 0,05$), з емоційною лабільністю ($r = -0,43$ при $p < 0,05$); позитивного зв'язку з поведінковою стресостійкістю ($r = 0,39$ при $p < 0,05$).

Значні негативні зв'язки інтернальності в усіх її проявах зі стрес-реакціями у групі педагогів низького рівня педагогічної майстерності свідчать про зменшення інтенсивності стресу при активізації соціальної активності педагога.

За даними порівняльного аналізу самооцінок, педагоги високого рівня педагогічної майстерності мають більш високу (не менш ніж на $p < 0,01$ рівня надійності) самооцінку розвитку професійних властивостей, ніж низько успішні педагоги. Водночас педагоги низького рівня педагогічної майстерності, так само як і їхні колеги високого рівня педагогічної майстерності, визначають рівень розвитку своїх педагогічних умінь вище середнього.

Результати дослідження адекватності самооцінки педагогів показали, що педагоги високого рівня педагогічної майстерності недооцінюють рівень розвитку всіх своїх педагогічних умінь (за середніми даними в межах від 0,1 до 0,6 балів), а їхні колеги з низьким рівнем педагогічної майстерності переоцінюють свої професійні якості (за середніми даними в межах від 1,1 до 1,8 балів). Водночас, якщо врахувати, що різниця між самооцінкою та експертною оцінкою у групі високоуспішних педагогів незначна ($p > 0,05$), а у вибірці низькоуспішних учителів високонадійна (не менше $p < 0,01$), то можна зробити висновок, що самооцінка педагогів високого рівня

педагогічної майстерності характеризується адекватністю, тоді як самооцінка педагогів низького рівня педагогічної майстерності неадекватна (завищена).

Мабуть, у високоуспішних педагогів висока самооцінка підвищує задоволеність собою, впевненість у своїх силах, що стимулює педагога до подолання труднощів педагогічної діяльності, а незначне її заниження є необхідною умовою подальшого професійного самовдосконалення. Для педагогів низького рівня педагогічної майстерності завищена самооцінка, ймовірно, відіграє роль компенсаторного механізму, що дає змогу штучно підтримувати необхідний рівень самоповаги при непродуктивному подоланні труднощів, знижуючи ступінь неузгодженості між «Я реальним» і «Я ідеальним», що, своєю чергою, призводить до зростання деструктивних проявів психічної напруженості в результаті невідповідності між «Я реальним» і життєвим досвідом.

У межах вибірки педагогів високого рівня педагогічної майстерності простежуються такі значущі кореляційні залежності між досліджуваними змінними: негативні зв'язки самооцінки рівня розвитку комунікативних умінь із депресивністю ($r = -0,46$ при $p < 0,05$) й емоційною лабільністю ($r = -0,43$ при $p < 0,05$), зворотно пропорційні зв'язки дратівливості із самооцінкою рівня знання психології учнів ($r = -0,41$ при $p < 0,05$), розвитку самоорганізаційних ($r = -0,54$ при $p < 0,01$) та організаторських умінь ($r = -0,39$ при $p < 0,05$).

Для педагогів низького рівня педагогічної майстерності характерні позитивні зв'язки дратівливості із самооцінкою таких педагогічних умінь, як знання психології учнів ($r = 0,48$ при $p < 0,05$), знання методики викладання ($r = 0,39$ при $p < 0,05$), комунікативні вміння ($r = 0,38$ наближається до $p < 0,05$) і організаторські уміння ($r = 0,40$ при $p < 0,05$). Отримані дані свідчать про те, що у групі педагогів високого рівня педагогічної майстерності з ростом стрес-реакцій спостерігається зниження самооцінки розвитку професійних властивостей, що може бути пов'язано з більшою обережністю в самооцінюванні й потребою в запасі міцності педагогів-майстрів з меншою стресостійкістю. Водночас факт підвищення самооцінки розвитку педагогічних властивостей зі зростанням стрес-реакцій у вибірці педагогів з низьким рівнем педагогічної майстерності може відображати дію механізму компенсації невдоволеності й

дискомфорт, що проявляється у приписуванні собі вищого рівня сформованості професійно значущих умінь з метою збереження самоповаги.

Другий етап дослідження проводився з використанням «Методики діагностики рівня емоційного вигорання» В. Бойко [1] і за допомогою вибіркового інтерв'ю. Для статистичної обробки даних використовувалися результати кореляційного аналізу. Отримані результати дали можливість оцінити особливості прояву всіх компонентів синдрому «професійного вигорання» у педагогічних працівників. Проаналізуємо насамперед загальні дані, за допомогою яких ми оцінили рівень розвитку компонентів синдрому «професійного вигорання».

Визначальним компонентом у синдромі «професійного вигорання» педагогів є «резистенція», яка, на думку В. Бойко, характеризується згортанням професійних обов'язків, зменшенням взаємодії з колегами та учнями, розширенням сфери економії емоцій, бажанням побути одному, неадекватним емоційним реагуванням тощо. Слід зазначити, що 37,5% опитаних мають високий рівень розвитку цього компонента, тоді як лише у 13,2% опитаних виявлено високий рівень розвитку першого компонента синдрому («напруження»), а також у 11,6% опитаних - високий рівень розвитку третього компонента синдрому («виснаження»). Тобто можна визнати, що розвиток «професійного вигорання» у педагогів відбувається саме за посередництвом другого компонента синдрому. Професійна діяльність учителя завжди містить перевантажену емоціями комунікативну діяльність: спілкування з учнями, колегами, адміністрацією, батьками тощо. Все це створює для педагога умови постійного емоційного напруження. Результати дослідження свідчать, що при таких умовах педагоги схильні реагувати згортанням комунікативної діяльності. Вчителі для того, щоб зберегти власне емоційне здоров'я і благополуччя, дуже часто вдаються до тактики економії емоцій, вибудовують захисні бар'єри на шляху виснажливого спілкування.

Такий висновок підтверджується й даними про розвиток у вчителів окремих симптомів «професійного вигорання». Результати дослідження свідчать, що у педагогів у синдромі «професійного вигорання» домінують симптоми другого компонента - «резистенції». Якщо прорангувати симптоми «професійного вигорання» за частотою виникнення, то перше місце займає симптом «неадекватного

вибіркового емоційного реагування» (у 53,0% опитуваних він є сформованим), друге - симптом «редукції професійних обов'язків» (44,2% опитаних); третє - симптом «розширення сфери економії емоцій» (32,6% опитаних), четверте - симптом «переживання психотравматичних обставин» (31,5% опитаних); п'яте - симптом «емоційно-моральної дезорієнтації» (31,3% опитаних).

Отже, такі дані дають нам можливість розкрити сутність поведінкових реакцій педагогів при виникненні синдрому. Переважна більшість опитаних педагогів, на наш погляд, схильні до такої захисної реакції як «економія емоцій», яка відображається на відносинах з оточенням і може призводити до неадекватних емоційних реакцій, а також провокує редукцію професійних обов'язків.

Проведене нами дослідження дало змогу також оцінити взаємозв'язок між синдромом «професійного вигорання» у педагогів і такими соціально-демографічними та тендерними характеристиками, як стать, сімейний статус, кількість дітей у родині тощо. Зв'язок між цими двома параметрами не є однозначним. У ході нашого дослідження у педагогів у цілому не виявлено статистично значущої різниці між статтю та компонентами синдрому «професійного вигорання». Водночас були виявлені деякі тенденції в розвитку синдрому у жінок і чоловіків. Так, у жінок перший компонент - «напруга» - досягає високого рівня у 12,4% опитаних, у чоловіків - у 17,5% опитаних. Аналіз показників другого компонента - «резистентності» - свідчить, що його розвиток властивий 38,2% жінок і 33,3% чоловіків. Третій компонент - «виснаження» - у жінок сформований у 12,4% випадків, у чоловіків - у 7,0%.

Отже, при розвитку «професійного вигорання» чоловіки більш схильні реагувати за посередництвом першого компонента синдрому - «напруги», у той час як жінки більш схильні реагувати через другий компонент синдрому - «резистентність», а також через третій - «виснаження».

Поглиблений аналіз особливостей прояву симптомів кожного з компонентів дає можливість детальніше розкрити взаємозв'язок синдрому «професійного вигорання» і статі. Нами були виявлені статистично значущі відмінності між статтю та трьома симптомами «професійного вигорання»: «загнаність у кут», «емоційне відчуження», «психосоматичні та психовегетативні порушення». Аналізуючи отримані дані, ми можемо твердити, що чоловіки у стресовій ситуації

більш схильні відчувати себе «загнаними в кут» (чоловіки- 12,3%, жінки- 9,1%), а також більше, ніж жінки, схильні до емоційного відчуження (чоловіки- 17,5%, жінки- 9,7%). Водночас жінки частіше, ніж чоловіки, схильні до психосоматичних і психовегетативних порушень (жінки- 32,1%, чоловіки- 5,3%). Ці дані узгоджуються з висновками вітчизняних і зарубіжних досліджень. Так, зазначається, що взаємозв'язок між статтю і синдромом «професійного вигорання» не є однозначним. Одні автори твердять, що чоловіки вигорають більше, ніж жінки, інші - навпаки.

Аналізуючи отримані дані, бачимо, що у стресовій ситуації чоловіки більше схильні до емоційної відстороненості, відчуття загнаності, сприйняття ситуації як критичної, що дуже часто впливає на зміну відносин з оточенням, провокує відчуження. Чоловіки менш схильні до пошуку соціальної підтримки, ніж жінки, вони часто намагаються наслідувати стереотип поведінки «я повинен бути сильним та мужнім і вирішувати все сам», тому у них частіше, ніж у жінок, може виникати відчуття «загнаності в кут». Жінки у стресовій ситуації більше схильні до емоційного виснаження, вони більш емоційно відкриті, але, емоційно заглиблюючись у переживання кожного з тих, хто поруч, вони ставлять під загрозу своє емоційне здоров'я, ризикують емоційно спустошуватися, виснажуватися емоційно й фізично, нажити психосоматичних та психовегетативних порушень. Жінки схильні займати материнську позицію - і вдома, і на роботі, - беру^{тм} на себе відповідальність за життя й добробут тих, хто поруч, що також може призводити до емоційного перевантаження, фізичного й морального виснаження. Різниця в поведінкових проявах синдрому «професійного вигорання» у чоловіків і жінок може пояснюватися також тим, що у чоловіків переважають інструментальні цінності, а жінки більш схильні до емоційного відгуку: вони меншою мірою схильні до відсторонення від своїх клієнтів, колег, учнів [3].

Ми вважаємо, що ризик «вигоріти» також залежить від того, наскільки функції, які виконують працівники, відповідають їх статево-рольовій орієнтації. Згідно з отриманими нами даними, чоловіки більш чутливі до впливу стресорів у тих ситуаціях, в яких від них вимагається демонстрація суто чоловічих рис, таких, як фізичні дані, відвага, емоційна стриманість, демонстрація власних досягнень у роботі. Жінки більш чутливі до стресових факторів при виконанні тих

обов'язків, які вимагають від них прояву співчуття, виховних умінь, покровительства.

Ще одним фактором у жінок є той, що жінка, яка працює, відчуває більш сильні робочі перевантаження в силу додаткових домашніх і сімейних обставин. Нами виявлено також статистично значущий взаємозв'язок між синдромом «професійного вигорання» й сімейним статусом. Як свідчить аналіз даних, «вигорання» переважає у неодружених і розлучених педагогічних працівників. Отже, можна зробити висновок, що синдром «професійного вигорання» найчастіше загострюється саме тоді, коли життя людини обмежена лише професійною діяльністю. Тому важливість сім'ї важко переоцінити. Сімейні турботи чи радості не дають людині зациклитися лише на професійних справах. Повага й підтримка в родині дає людині віру у свої сили, і якщо щось на роботі «йде не так», людина все одно знає, що її цінують і люблять удома. Такий «плацдарм для відступу» дає людині почуття захищеності, підтримує впевненість у своїх силах.

Слід зазначити, що одружені педагоги набагато менше схильні до «професійного вигорання», ніж неодружені й розлучені. Якщо простежити поведінкові реакції всіх трьох категорій працівників, які вже знаходяться у стані стресу, можна помітити, що неодружені й розлучені педагоги у стресовій ситуації більше схильні почуватися «загнаними в кут». Високий рівень розвитку цього симптому серед розлучених виявлений у 25,0%, у неодружених- у 22,9%, тоді як в одружених високі показники виявлені тільки у 7,4% опитаних. Неодружені й розлучені більше схильні до таких поведінкових реакцій, як «особистісне відчуження (деперсоналізація)». Високий рівень розвитку цього симптому у неодружених виявлений в 25,7%, у розлучених- в 18,8%, у одружених високі показники виявлені тільки у 12,2% опитаних. Відчуття самотності, непотрібності дуже часто супроводжує одиноких людей, що знаходяться в стані стресу.

Водночас педагоги, які мають сім'ю, порівняно з неодруженими і розлученими колегами, відрізняються своїми особливостями поведінки у стресових ситуаціях. Одружені в стані стресу більш схильні до таких поведінкових реакцій, як «емоційне відчуження»- 9,5% опитаних (у неодружених- 8,6%, у розлучених- 6,3%), «емоційно-моральна дезорієнтація»- 32,8 % опитаних (у неодружених- 17,1%, у розлучених-12,5%), «неадекватне вибіркоче емоційне реагування»- 50,8% опитаних (у неодружених - 17,1%, у розлучених - 12,5%). Отже,

якщо відносини в сім'ї не компенсують стрес на роботі, одруженими педагогами близьке оточення може сприйматися як додаткове джерело стресу й викликати бажання усамітнитися заради збереження емоційного здоров'я.

Нами також зафіксовано наявність високого кореляційного зв'язку між сімейним станом і «професійним вигоранням». За матеріалами експериментального дослідження відзначається вищий ступінь схильності до «професійного вигорання» у незаміжніх. Відзначимо також той факт, що неодружені чоловіки більше схильні до «професійного вигорання», ніж незаміжні жінки, при цьому чоловіки, які ніколи не вступали у шлюб, більш уразливі в цьому відношенні, ніж розлучені.

У психології емоційне вигорання розглядається як вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на вибірковий травматичний вплив. Синдром «емоційного вигорання», як і інші механізми психологічного захисту- ідентифікація, витіснення, проєкція, утворення симптомів заміщення, втеча, раціоналізація тощо,- є виробленим стереотипом емоційної поведінки. Але, на відміну від інших, він формується насамперед у професійній діяльності, у сфері «людина-людина». Цей функціональний механізм дає змогу людині дозувати й економно витратити енергетичні ресурси, таким чином підтримуючи збалансованість емоційної сфери та емоційних реакцій в умовах постійного професійного спілкування з колегами, клієнтами, учнями, студентами та іншими категоріями людей на рівні соціально комунікативної діяльності.

Професійне, власне педагогічне спілкування для педагогів розгортається як постійні комунікативні, інтерактивні та соціально-перцептивні функції, які одночасно потребують включення когнітивних, регулятивних і емоційних зусиль особистості. Професійне педагогічне спілкування неможливе без постійного прояву викладачами таких емоційних утворень як атракція, ідентифікація, рефлексія, емпатія тощо. Саме ці емоційні явища вимагають у процесі спілкування з колегами та учнями великої напруги та експлуатації емоцій у їх імпресивному й експресивному проявах.

Педагогічне спілкування як професійна діяльність, яка реалізується через різноманітні форми навчальної роботи, завжди базується на двох компонентах: когнітивному, який включає передачу

навчальної інформації з навчального предмета, та емоційному компоненті, який виступає афектним забарвленням і забезпечує переживання особистішого ставлення педагога до інформації, аудиторії, процесу, мотивів, цілей і результату спільної з учнями діяльності. Виходячи зі специфіки педагогічного спілкування як складової професійної діяльності викладача навчально-освітнього закладу, синдром «емоційного вигорання» набуває значущості саме у збалансованості витрат емоційної енергії та психологічного захисту особистості в умовах її неадекватного емоційного ставлення до психотравматичних чинників, які можуть виступати як стресори та «пробивати» цей механізм психологічного захисту у процесі тривалої професійної діяльності [9].

Оперуючи кількісними результатами, ми можемо визначити якісні смислові характеристики й міру сформованості в досліджуваного викладача синдрому «емоційного вигорання», виявити причини дисбалансу емоційного реагування, які можуть лежати у професійній або особистісній сферах, виступати об'єктивними чи суб'єктивними умовами втрати захисної функції цього механізму стабільності та врівноваженості емоційного реагування людини на стресори або надлишкові подразники.

Виходячи з кількісного та якісного аналізу результатів тесту (опитувальника), практичний психолог має можливість не тільки оцінити рівень прояву синдрому «емоційного вигорання» педагогів (якщо вони виступають як досліджувані), а й запропонувати конкретні шляхи стабілізації емоційного стану досліджуваного. Ці шляхи можуть включати: зниження дестабілізаційного впливу оточення на особистість; систему корекції емоційного стану досліджуваного з метою його стабілізації; у разі неадекватності обраної професії педагога його здібностям показати можливість зміни сфери професійної діяльності.

Як приклад, нижче наведені результати дослідження синдрому «емоційного вигорання» одного з педагогів - професіонала зі стажем роботи в навчально-освітньому закладі 25 років. Аналіз результатів дослідження конкретних проявів «емоційного вигорання» у досліджуваного в нашому випадку становить таку картину:

-«напруженість» як фаза цього синдрому в симптомі «переживання психотравматичних обставин» (24 бали) обґрунтована, на нашу думку, зовнішніми обставинами професійної діяльності, що,

своєю чергою, провокує надмірний прояв симптому «тривога й депресія» (28 балів); у цілому норма вираженості цієї фази як адекватного механізму психологічного захисту - 45 балів. У досліджуваного вона зашкалює за 70 балів, тобто на 60% перевищує надійність захисних можливостей.

- «резистенції» у своїх симптомах, таких як «неадекватність вибіркового емоційного реагування» (23 бали) й «розширення сфери економії емоцій» (28 балів), - характеризує складність і невваженість емоційних проявів особистості, афекти, холодність або ж навіть ворожість у комунікативній сфері та, відповідно - суб'єктивне переживання досліджуваним «тиску» зовнішніх обставин. Перевищення заходів вираженості фази «резистенції» на 69% більше норми, адекватної звичайним умовам спілкування та діяльності як дії захисного механізму, призводить до страждання особистості через усвідомлення або ж переживання своєї невідповідності вимогам професії й тим самим порушує емоційний баланс; ця фаза ґрунтується на особистісних переживаннях і, на відміну від першої, залежить не від зовнішніх, а від внутрішніх стресорів, спричинених високими вимогами досліджуваного до себе як до професіонала, фахівця.

-у фазі «виснаженість» найбільший дисбаланс виявлено у симптому «особистіша відстороненість/деперсоналізація» - 28 балів, у той час як межа норми - 15 балів. Прагнення зберегти за всяку ціну самодостатнє позитивне емоційне ставлення до свого «Я» не зачіпає професійну активність викладача, не зменшує рівень його педагогічної майстерності, а проте це призводить до глибокої психотравми особистості. Людина постійно переживає емоційну наругу, боїться втратити набутий імідж професіонала, утримуючи зовнішню рівновагу й коректність у спілкуванні, майстерність у викладанні переважно за рахунок вольових зусиль, що не може не відбиватися на психічному здоров'ї особистості в цілому. Загальна сума всіх симптомів у трьох фазах синдрому «емоційного вигорання» у досліджуваного становить 212 балів, що на 57% перевищує рівень захисних можливостей цього синдрому.

Таким чином, у конкретному проаналізованому нами прикладі прояви високої якості професійної діяльності можуть підтримуватися досліджуваним за рахунок подальшого руйнування механізму психологічного захисту його особистості та максимального «емоційного вигорання». Для поліпшення ситуації в цьому випадку

(якщо цей викладач збирається продовжувати свою трудову діяльність) можливо запропонувати такі шляхи:

- зниження досліджуваним планки вимог до себе як до професіонала високого рівня;

- створення зовнішніх захисних умов на роботі - в оточенні співробітників, у навчальному навантаженні, у професійному задіянні, у переорієнтації з одних на інші форми навчальної роботи;

- отримання психологічної допомоги через консультації або участь у тренінгу;

- звільнення від роботи у разі поглиблення конфлікту інтересів професії та особистості.

Отже, на нашу думку, своєчасна діагностика рівня «емоційного вигорання» викладачів допоможе зберегти баланс між вимогами професійної діяльності та психологічним здоров'ям педагога. Розвиток синдрому професійного вигорання у групі педагогів викликано специфічними вимогами, що висуваються до цього виду діяльності. Сюди можна віднести насамперед прагнення до досконалості й небажання визнавати право на помилки, низький соціальний престиж педагогів, особливо вчителів шкіл, необхідність вирішення проблем, пов'язаних із важкими учнями й відсутність належної психолого-педагогічної підготовки. Дослідження, проведені нами серед педагогів різних типів навчально-освітніх закладів були спрямовані на з'ясування індивідуальних стратегій поведінки в ситуації зростання вимог, викликаних реформою освітньої системи.

У ході дослідження було встановлено наявність 4-х типів поведінки в ситуаціях професійної діяльності:

- Тип 1 - здоровий тип, активний, здатний до вирішення складних проблем, такий, що надає роботі великого значення, контролює власні енергетичні витрати, відзначений конструктивним способом подолання ситуації невдач;

- Тип 2- тип економний, ошадливий, із середнім рівнем мотивації та професійних амбіцій, вираженої схильності до збереження дистанції щодо професійної діяльності, задоволений результатами своєї праці. Психологічне втручання може бути спрямоване на підвищення мотивації діяльності (мотиваційний тренінг);

- Тип 3 - тип ризику А, відповідний класичному опису Фрідмана й Розенман, що характеризується екстремально високим суб'єктивним значенням професійної діяльності, високою готовністю до

енергетичних витрат, низькою стійкістю до фрустрації. Високий рівень негативних емоцій, що є наслідком невдоволеності роботою, а також відсутністю соціальної підтримки, дає змогу віднести цей тип до групи ризику з високою ймовірністю швидкого розвитку синдрому професійного вигорання;

-Тип 4- тип вигорання, відзначений низьким суб'єктивним значенням діяльності, низькою стресостійкістю, обмеженою здатністю до релаксації та конструктивного вирішення проблем, тенденцією до відмови у скрутних ситуаціях, постійним відчуттям неспокою й безпредметного страху.

Проведене нами дослідження показало, що більше половини з них відчувають перевантаженість, безпорадність, нестачу соціальної підтримки й небажання виконувати свою діяльність, тобто проявляють симптоми професійного вигорання. Розподіл чотирьох типів виглядає таким чином: тип 1-21%, тип 2 - 11%, тип 3 - 48% і тип 4 - 20%.

Отримані результати показують, що професія педагога належить сьогодні до групи, найбільш схильною до стресу, і вимагає прийняття відповідних психопрофілактичних заходів, насамперед посилення психологічної підготовки майбутніх педагогів під час навчання у вищих навчальних закладах. Люди із синдромом вигорання зазвичай мають з'єднання психопатологічних, психосоматичних, соматичних симптомів і ознак соціальної дисфункції. Спостерігаються хронічна втома, когнітивна дисфункція (порушення пам'яті та уваги), порушення сну із труднощами засинання й ранніми пробудженнями, особистісні зміни. Можливий розвиток тривоги, депресивних розладів, залежностей від психоактивних речовин, суїцид. Спільними соматичними симптомами є головний біль, гастродуоденальні (діарея, синдром роздратованого шлунку) і кардіоваскулярні (тахікардія, аритмія, гіпертонія) порушення.

Теоретичні аспекти вивчення проблеми професійного вигорання пов'язані з визначенням поняття, основними підходами до вивчення його компонентного та стадіального складу, особистісної та соціальної зумовленості ризику залучення в синдром, методиками діагностики, а також методами профілактики й корекції.

У наш час загальноприйнятим є погляд на сутність психічного вигорання. У загальній структурі синдрому вигорання виділяються три компоненти. Емоційне виснаження розглядається як основна складова «професійного вигорання» та проявляється у зниженому емоційному

фоні, байдужості або емоційному перенасиченні. Друга складова, деперсоналізація, виявляється в деформації відносин з іншими людьми. В одних випадках це може бути підвищення залежності від інших. В інших випадках- підвищення негативізму, цинічності установок і почуттів щодо реципієнтів: учнів, студентів, пацієнтів, клієнтів тощо. Третій компонент вигорання- редукція особистих досягнень- може проявлятися або в тенденції до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень і успіхів, негативізмі щодо службових достоїнств і можливостей, або в скороченні власної гідності, обмеженні своїх можливостей, обов'язків щодо інших [10].

Дослідження останніх років дали можливість розглядати психічне вигорання як професійну кризу, пов'язану з роботою в цілому, а не тільки з міжособистісними взаєминами, які вона передбачає. При подібній інтерпретації поняття деперсоналізації має більш широке значення й означає негативне ставлення не тільки до особистості реципієнтів, а й до праці та її предмета в цілому.

У процесі розвитку вигорання виділяють три стадії. У індивіда, що знаходиться в першій стадії вигорання, проявляються помірні, недовгочасні й випадкові ознаки цього процесу. Ці ознаки й симптоми проявляються в легкій формі й виражаються в турботі про себе, наприклад, шляхом розслаблення чи організації перерв у роботі. На другій стадії симптоми проявляються більш регулярно, мають більш затяжний характер і важче піддаються корекції. Звичайні способи лікування тут неефективні. Дня турботи про себе потрібні додаткові зусилля. Ознаки та симптоми третьої стадії вигорання хронічні. Можуть розвиватися фізичні та психологічні проблеми. На перших двох стадіях вигорання індивід може відновитися, але, щоб «повернутися», йому необхідно або навчитися жити з тим станом, в якому він перебуває, або змінити ситуацію. Якщо ж людина вже повністю «вигоріла», то нічого в межах існуючого становища змінити вже не можна. Як вихід може бути запропонований перехід на адміністративну діяльність або зміна професійного виду діяльності.

Схильними до вигорання можна назвати таких людей, які перевантажені відповідальністю й повсякденними обов'язками: це ті, хто працює надто багато впродовж дуже тривалого періоду часу з великою інтенсивністю. Існують інші особливості людей, які збільшують сприйнятливість: прагнення до неодмінного успіху, гіпервідповідальність, наявність невеликої кількості інтересів крім

роботи або повна їх відсутність, упевненість людини в тому, що вона єдина, хто здатний робити цю роботу.

Одним з основних факторів є нестача елементарного контролю над «навколишнім середовищем» на роботі. Втіленням цієї ситуації є становище викладача у класі з 30 активними учнями. Багато педагогів-початківців відчувають фрустрацію, бо учні не поділяють їхнього ентузіазму щодо предмета, який вони викладають. Відчуття некомпетентності виникає через невідповідність до цієї сторони своєї роботи, яка стосується відносин з людьми [1]. Педагоги є сьогодні тією професійною групою, в якій чітко простежується ризик професійного вигорання. Порівняння з іншими професійними групами показує, що в жодній із них не виявлено такого несприятливого розподілу типів поведінки, як у групах педагогів. Вік у цьому випадку не є визначальним: і серед «молодих» (20-29 років), і серед старших за віком педагогів (від 40 до 65 років), близько 50% належать до несприятливої групи ризику. Симптоми професійного вигорання виявляються більше ніж у 10% учительської вибірки трьох вікових груп (20-29 років; 40-49 років; 50-65 років) і 1/3 педагогів у віці 30-39 років.

Нами було проведено анкетування серед педагогів з метою з'ясування факторів психічного вигорання, пов'язаних з умовами шкільної роботи. Відповіді дали змогу скласти список, у якому в порядку убавання значущості розташовані такі фактори:

- матеріальна винагорода; ;
- дидактичне оснащення школи; :.
- ''' - поведінка «важких» учнів; •> •; и - •;
- кількісний склад груп, класів;
- необхідність постійного вдосконалення;
- обсяг навчальних програм;
- > - координація професійних обов'язків з особистим **життям**;
- кількість годин педагогічного навантаження; •-'••
- соціальний престиж професії;
- стан здоров'я.

Отже, поряд з матеріальними труднощами джерелом психічного перевантаження педагогів є поведінка «важких» учнів. Педагог, покликаний допомагати їм, сам потребує допомоги. Привертає увагу той факт, що стан здоров'я не відзначається педагогами як значуща причина труднощів у роботі. Це суперечить отриманим результатам,

які свідчать про розвиток синдрому вигорання серед обстежених педагогів. Ми допускаємо, що зміст педагогічної роботи, пов'язаний з високою особистісною участю, вимагає від педагога високої мобілізації і не завади супроводжується адекватною оцінкою витрат власних психічних зусиль.

Перспективою подальших досліджень є корекція негативних наслідків, які досліджуються. Великою популярністю для попередження й подолання вигорання користуються різні тренінги. Вони можуть проводитися як у згуртованій команді, так і з працівниками з різних підрозділів. Згідно з опублікованими даними, тренінги поєднують кілька підходів: техніки релаксації, управління когнітивним стресом, тайм-менеджмент, тренінг соціальних умінь, управління дидактичним стресом і зміна установок. На жаль, зараз існує лише невелика кількість опублікованих праць, присвячених опису результативності тренінгових програм із попередження вигорання.

Т. Ронгинська [6] вважає, що ключем до розуміння та профілактики вигорання служить установка, ставлення людини до своєї професійної діяльності. Кожне робоче завдання має певні неприємні аспекти й потенціал для наявності виклику, досягнення задоволення й почуття професійної гордості. Автор пропонує план «самооновлення», який включає ряд рекомендацій, що стосуються:

- набуття нових знань і навичок;
- визначення нових цілей у роботі й житті в цілому;
- особистісного зростання;
- навчання й допомоги молодосвідченим працівникам;
- розвитку лідерського потенціалу;
- раціонального режиму праці та відпочинку;
- періодичної переоцінки себе й своїх досягнень;
- збалансованого способу життя.

Дотримання цих принципів вимагає певної культури професійної діяльності, організаційної підтримки та інновацій. В основу цієї програми покладено ресурсні концепції вигорання, згідно з якими стрес і ризик розвитку вигорання розглядаються у зв'язку зі втратою особистісних ресурсів. Зроблено припущення про те, що для подолання вигорання необхідне поповнення психологічних ресурсів (емоційних, когнітивних, поведінкових). Розробку програми здійснено на основі тривимірної моделі вигорання; дібрано техніки, спрямовані

на роботу з емоційним виснаженням, деперсоналізацією та редукцією персональних досягнень.

Загальна картина проведеного дослідження дає змогу нам вивести ряд рекомендаційних указівок щодо профілактичного попередження «емоційного вигорання» педагогів.

Основні установки в розумінні й подолання стресу:

1) стрес - це ваші особисті відчуття; цей стан індивідуальний і породжується вами самими; він прямо не пов'язаний з тим, що вас оточує; зовнішні фактори лише запускають вашу внутрішню дзеркальну реакцію - суто індивідуальну;

2) відчувати або не відчувати стрес - це залежить від вас; ви здатні змінити свій стан; не існує такого поняття, як абстрактний стрес;

3) ви повинні згадати фактори, що викликають у вас стрес, щоб краще зрозуміти себе, використовувати ці знання й змінитися;

4) потрібно захотіти змінити свою поведінку; якщо те, що ви робите, не приносить успіху, потрібно захотіти робити це по-іншому;

5) ви відповідальні за все, що відбувалося й відбувається у вашому житті, й ви маєте можливість впливати на це; прагніть самі керувати своїм життям; не змиряйтеся з положенням жертви;

6) чітко усвідомте собі кінцеву мету - чого саме ви маєте намір домогтися: чи збираєтеся ви довести неправоту інших людей, змінити щр-небудь або досягти уваги та співчуття, чи дійсно хочете знизити рівень стресових навантажень?

7) переконайте себе, що ви здатні впоратися зі стресом, не піддавайтеся стресу, викликаного страхом невідомого; уявіть собі найгірший сценарій розвитку подій і визначте, як слід діяти в цьому випадку; потім переходьте до аналізу поточної ситуації;

8) вірте в позитивне майбутнє й дотримуйтеся принципу «все, що робиться, - все на краще», однак не будьте легковажні, не пускайте все на самоплив;

9) значна частка стресів викликається страхом почути глузування або осуд інших людей про вас самих і про ваші вчинки; визначтеся, який ви насправді та яким хочете стати; поставте перед собою чітку мету й розробіть життєву програму; весь час пам'ятайте про головне, дійте згідно з цим - і багато ваших стресів зникне;

10) ви - головна цінність для самого себе; велика частина стресів породжується почуттям неповноцінності; знайдіть упевненість у собі і почніть любити й поважати себе самого; якщо не ви, то хто ж інше?

Ви вирости у світі, де вас вчили- в ім'я скромності - припинувати свої достоїнства. Проповідуючи благородство й турботу про ближнього, вас учили пропускати інших людей уперед, віддавати їм більший шматок пирога, поступатися їм і цінувати їх вище, ніж самого себе. Це прекрасно, але, на жаль, занадто часто призводить до негативних наслідків. Для більшості людей звичка поступатися іншим, яку вони придбали в дитинстві, викликає брак поваги до самого себе й до своїх досягнень. Клінічна практика, семінари й саме життя показують, що у більшій частині людей склалася погана думка про самих себе. Навіть хвальки та зверхники під зовнішньою оболонкою приховують глибокий страх, що вони недостатньо гарні, розумні, віддані, великодушні, успішні або багаті.

Уміння любити й поважати себе, жити у злагоді з самим собою і зі своїми вчинками - це основний шлях зниження кількості стресів у вашому житті. Це не означає, що ви повинні агресивно нав'язувати навколишнім свої достоїнства, хвалитися, всіма способами привертати до себе увагу або говорити людям, що ви кращі від них. Це означає внутрішню впевненість у собі. Ви гарні такими, якими є в цей момент. Подібний підхід не означає, що ви абсолютно самовдоволені й не усвідомлюєте тих рис своєї особистості, які потрібно змінити. Всі ми - хотілось би сподіватися- йдемо шляхом удосконалення й розвитку. Він означає лише згоду з самим собою та прагнення без усяких умов любити себе й визнавати гідність близьких вам людей.

Зазначена обставина, що стосується виховання дітей і, можливо, того виховання, яке отримали ви самі, для більшості людей є однією з найголовніших перешкод на шляху зниження рівня стресу. Навчитися любити й цінувати себе- це, напевно, найважчий, але водночас найефективніший крок у боротьбі зі стресом.

Підсумовуючи матеріали, отримані в ході досліджень, можемо зробити такі висновки:

1. Синдром «емоційного вигорання» є стресовою реакцією, яка виникає в результаті довготривалих професійних стресів. Це поняття характеризує психічний стан здорових людей, які перебувають в інтенсивному спілкуванні у межах своєї професійної діяльності, в емоційно навантаженій атмосфері при наданні професійної допомоги.

2. Синдром «емоційного вигорання» наявний у більшості вчителів, маючи при цьому своєрідну специфіку, зумовлену специфікою професійної діяльності. Розвиток «емоційного вигорання»

у вчителів відбувається через другий компонент синдрому- «резистенцію», тобто найбільш поширеними симптомами прояву синдрому у педагогів є неадекватне вибіркоче емоційне реагування, редукція професійних обов'язків, розширення сфери економії емоцій тощо.

3. Симптоми- складові синдрому емоційного вигорання - умовно можна поділити на 5 ключових груп, характерних для СЕВ:

- фізичні симптоми (втома, фізичне стомлення, виснаження; зміна ваги; недостатній сон, безсоння; поганий загальний стан здоров'я (відчуття; утруднене дихання, задуха, нудота, запаморочення, надмірна пітливість, тремтіння, підвищення артеріального тиску; хвороби серцево-судинної системи);

-емоційні симптоми (нестача емоцій; песимізм, цинізм і черствість у роботі та особистому житті; байдужість, втома; відчуття безпорадності й безнадійності; агресивність, дратівливість; тривога, посилення ірраціонального занепокоєння, нездатність зосередитися; депресія, почуття провини; істерики, душевні страждання, втрата ідеалів, надій або професійних перспектив; збільшення деперсоналізації- своєї чи інших- з переважанням почуття самотності);

-поведінкові симптоми (робочий час більше 45 годин на тиждень; під час роботи з'являється втома й бажання відпочити; байдужість до їжі; мале фізичне навантаження; виправдання вживання тютюну, алкоголю, ліків; нещасні випадки- падіння, травми, аварії; імпульсивна емоційна поведінка);

- інтелектуальний стан (падіння інтересу до нових теорій та ідей у роботі, до альтернативних підходів у вирішенні проблем; нудьга, туга, апатія, падіння смаку та інтересу до життя; більша перевага стандартам, шаблонам, рутині, ніж творчому підходу; цинізм чи байдужість до нововведень; мала участь або відмова від участі в розвивальних експериментах - тренінгах, освіті; формальне виконання роботи);

-соціальні симптоми (низька соціальна активність; падіння інтересу до дозвілля, захоплень; соціальні контакти обмежуються роботою; мізерні відносини на роботі та вдома; відчуття ізоляції, нерозуміння інших та іншими; відчуття нестачі підтримки з боку сім'ї, друзів, колег). - , :

4. Виділяються чотири стадії синдрому **спустошення (емоційного вигорання)**:

- завищені очікування й ідеалізм;
- песимізм і раннє розчарування в роботі; .«
- самовідсторонення та ізоляція;
- необоротна відчуженість і втрата інтересу;

5. До найбільш істотних ознак особистісних реакцій і змін у поведінці шкільних педагогів на різних фазах синдрому «емоційного вигорання» слід віднести такі:

- «напруження» - тривожність, дискомфорт, швидка стомлюваність, бажання побути одному, відчуття неспроможності охопити весь обсяг роботи й виконати всі поставлені завдання, емоційна спустошеність, зниження самоповаги, незадоволеність дітьми та результатами їх діяльності, поява емоційних зривів і дратівливості.

- «резистенції» - притупленість емоційних проявів, ситуаційна тривожність, відчуття незахищеності, страх нововведень, пригнічений психічний стан, скарги на стан здоров'я, дозування своїх контактів з дітьми та їх батьками, зниження пильності та неуважність до дитячих проблем, відсутність проявів вербальної та невербальної прихильності до дітей, обмеження змісту роботи з дітьми виконанням програмних вимог та методичних стандартів, песимізм, звинувачення у своїх професійних невдачах дітей та їх батьків.

- «виснаження» - відчуття себе розбитим і самотнім, відчуття непотрібності, зверхність до своєї роботи, зниження самоповаги, болісне переживання невдач, психологічний злам, апатія, депресивний і невротичний стани, зосередження на негативних почуттях, хвороблива реакція і несприйняття критики, пасивність і підвищена образливість, байдужість до дітей, часта відсутність на роботі через хвороби, емоційна холодність, ігнорування дитячих потреб, скептичне ставлення до перспектив деяких вихованців, прояви неповаги до них і їхніх батьків, регрес педагогічної діяльності, через який зміст роботи з дітьми зводиться до формального виконання посадових обов'язків, а спілкування - до дозволів і заборон, прояви агресивності, неадекватна реакція в конфліктних ситуаціях.

6. Розвитку синдрому професійного вигорання педагога запобігають такі психологічні чинники, як підтримка й розвиток творчості у професійній діяльності, сприятливий соціально-психологічний клімат, гуманізація взаємин між учасниками навчально-

виховного процесу, формування проблемноцентрованої копінг-поведінки, підвищення рівня комунікативних навичок і психологічної культури педагога.

7. Вивчення факторів, які породжують виникнення вигорання у педагогів, дає змогу говорити про дві групи причин: причини індивідуальні та причини, пов'язані з організаційними умовами роботи. Індивідуальні причини є первинними, до них належать соціально-демографічні характеристики, особистісні властивості й міра сформованості педагогічної майстерності вчителя. Причини, пов'язані з організаційними умовами діяльності, є вторинними. Вони діють, переломлюючись крізь призму особистісних чинників, і виступають як провокаційні та посилювальні чинники виникнення й розвитку вигорання серед учителів.

><:

Література і\

1. Бойко В.В. Методика діагностики рівня емоціонального вигорання / В.В. Бойко // Практическая психодиагностика. Методики и тесты. - Самара: Бахрах. -2008. - С. 161-169.

2. Бодалёв А.А. Акме-эффект личностного осуществления в процессе социализации и индивидуализации взрослого человека / А.А. Бодалёв//Мир психологии.-2008. - № 1. - С. 59-65.

3. Безносов С.П. Профессиональна деформация личности / С.П. Безносов. - СПб: Речь, 2004. - 272 с.

4. Водопьянова Н.Е. Синдром «психического выгорания» в коммуникативных профессиях // Психология здоровья / под ред. Г.С Никифоровой. - 2000. - С. 443-463.

5. Іванашко О.Є. Емоційна напруженість в професійній діяльності вчителів / О.Є. Іванашко // Вісник Харківського університету. - 2003. - № 599. - С 128-133.

6. Рогинская Т.Н. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т.Н. Рогинская // Психологический журнал. - Т. 23. - №3. - С. 85-95.

7. Рогинская Т.Н., Богуш В.Б. Синдром профессионального выгорания педагогов / Т.Н. Рогинская, В.Б. Богуш // Психология XXI века: Тезисы Международной межвузовской научно-практической студенческой конференции. Психология XXI века / под ред. А.А. Крылова. - СПб.: Издательство С.-Петербургского университета, 2001. - С. 311-312.

8. Сурнина И.В. Психосоматические заболевания - следствие стресса в работе педагога // Психология XXI века: Тезисы

Международной межвузовской научно-практической студенческой конференции. Психология XXI века / под ред. А.А. Крылова. - СПб.: Издательство С.-Петербургского университета, 2001- - С. 369-371.

9. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» учителя / Т.В. Форманюк // Вопросы психологии. - 2004. - № 6. - С. 54-67.

10. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т.В. Форманюк // Вопросы психологии. - 2004. № 6. - С. 57-64.