

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
Кафедра педагогіки та психології освітньої діяльності

Кваліфікаційна робота

магістра

на тему **Професійні особливості емоційного вигорання викладача закладу
вищої освіти**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0118-з
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
освітньої програми Педагогіка вищої школи

В.В. Бідна

Керівник к.пед.н., доцент Голованова Т.П.

Рецензент к.психол.н., доцент Овсяннікова В.В.

Запоріжжя

2020

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології

Кафедра педагогіки та психології освітньої діяльності

Рівень вищої освіти магістр

Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки

Освітня програма Педагогіка вищої школи

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри _____

д.психол.н., проф. Н.Ф. Шевченко

« ____ » _____ 2019 р.

ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Бідній Вікторії Вікторівні

1. Тема роботи Професійні особливості емоційного вигорання викладача закладу вищої освіти

керівник роботи Голованова Тетяна Петрівна, к.пед.н., доцент

затверджені наказом ЗНУ від «30» травня 2019 року № 819-с

2. Строк подання студентом роботи _____

3. Вихідні дані до роботи аналіз наукової літератури.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) проаналізувати проблему емоційного вигорання викладача закладу вищої освіти; дослідити рівень вираженості емоційного вигорання у викладачів закладу вищої освіти; вивчити особистісні якості викладача та організаційні умови його професійної діяльності; визначити професійні особливості емоційного вигорання викладача закладу вищої освіти; розробити рекомендації з попередження синдрому емоційного вигорання.

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень)
6 таблиць, 1 рисунок

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Голованова Т.П., доцент		
Розділ 1	Голованова Т.П., доцент		
Розділ 2	Голованова Т.П., доцент		
Висновки	Голованова Т.П., доцент		

7. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	січень-лютий 2019 р.	Виконано
2	Написання вступу	березень 2019 р.	Виконано
3	Написання теоретичного розділу	квітень-травень 2019 р.	Виконано
4	Написання експериментального розділу	вересень-листопад 2019 р.	Виконано
5	Написання висновків	листопад 2019 р.	Виконано
6	Оформлення списку джерел	листопад 2019 р.	Виконано
7	Проходження передзахисту	грудень 2019 р.	Виконано
8	Проходження нормоконтролю	грудень 2019 р.	Виконано

Студент _____ В.В. Бідна

Керівник роботи _____ Т.П. Голованова

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ І.В. Козич

РЕФЕРАТ

Магістерська робота: 81 сторінка, 1 рисунок, 6 таблиць, 83 джерела, 1 додаток.

Об'єкт дослідження – емоційне вигорання.

Предмет дослідження – професійні особливості емоційного вигорання викладача закладу вищої освіти.

Мета дослідження – виявити професійні особливості емоційного вигорання викладача закладу вищої освіти.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що синдром емоційного вигорання викладача закладу вищої освіти визначається як його особистісними якостями так і організаційними умовами професійної діяльності.

Методи дослідження:

- теоретичні: аналіз наукової літератури;
- емпіричні: анкетування, методика діагностики рівня емоційного вигорання В.В. Бойко; методика багатофакторного дослідження особистості Р.Б. Кеттелла.

Наукова новизна дослідження полягає в розширенні уявлень про емоційне вигорання викладача закладу вищої освіти та виявленні його професійних особливостей.

Практична значимість дослідження полягає в тому, що отримані результати можуть бути використані при організації професійної діяльності викладача закладу вищої освіти.

Ключові слова: ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ, СТРЕС, ПРОФЕСІЙНИЙ СТРЕС, СТАН ПСИХІЧНОГО НАПРУЖЕННЯ, ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ, ПРОФЕСІОНАЛІЗМ, ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ.....	9
1.1. Поняття емоційного вигорання.....	9
1.2. Специфіка професійної діяльності викладача закладу вищої освіти.....	29
1.3. Особливості емоційного вигорання в діяльності викладача закладу вищої освіти	37
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	50
2.1. Організація і методика проведення дослідження.....	50
2.2. Аналіз та інтерпретація отриманих результатів.....	53
2.3. Рекомендації з попередження синдрому емоційного вигорання.....	73
ВИСНОВКИ.....	79
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	82
ДОДАТКИ.....	89

ВСТУП

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується глибокими й багатоплановими перетвореннями. Це й постійні зміни соціально-економічної ситуації, і введення Болонської системи, і регіональні особливості в конкретних вищих навчальних закладах, і конкуренція між ними тощо. Визначена специфіка сьогодення вищої школи зумовлює особливі вимоги до рівня професіоналізму викладачів вищої школи, їх здатності до адаптації до складних умов професійної діяльності.

Проблема розвитку професіоналізму викладача вищого навчального закладу тісно пов'язана з питанням про особистісний потенціал людини й закладені в неї ресурси, які можуть бути використані для вирішення соціально значущого завдання становлення професіоналів. Іншими словами, практично неминуче при емпіричному вивченні проблем ефективності педагогічної діяльності викладача постає питання самоактуалізації й саморозвитку, яке можна вирішити в річищі професійної підготовки фахівця. Відповідно до положень сучасної науки, зміни й адаптація – це прерогатива суб'єкта, тож і розглядати її слід у руслі суб'єктної активності. Тому особливо важливі знання про те, як і за рахунок чого суб'єктом здійснюються зміни, які є можливості й обмеження професійної адаптації.

У цьому контексті феномен «емоційного вигорання», що виявляється, зокрема, у втраті інтересу до професійної діяльності, зниженні рівня контактування з дійсністю, депресії, постає як одне з явищ, яке обмежує професійне зростання. Фактично, згідно з адаптаційним підходом, цей феномен є наслідком кризи пристосування до умов професійної діяльності, пов'язаної з постійним спілкуванням.

Звертаючись до проблеми професіоналізації, необхідно зазначити, що багато українських та російських дослідників (В.О. Бодров, О.М. Борисова,

А.О. Деркач, Е.Ф. Зеєр, О.А. Климова, Н.В. Кузьміна, Т.В. Кудрявцев, Л.М. Мітіна, К.К. Платонов, Н.С. Пряжников, А.О. Реан, Г.В. Суходольський, В.Д. Шадриков та ін.) вказують на провідну роль особистісного потенціалу в розвитку професіоналізму людини, а також на те, що поняття «професіоналізм» може бути розкрито тільки в рамках продуктивної професійної діяльності.

Емоційне вигоряння є вельми негативним явищем, яке послаблює професійну діяльність людини. Для багатьох професій виконання професійних функцій тісно пов'язане з ризиком емоційного вигоряння. Викладач закладу вищої освіти не може обмежуватися тільки переказанням знань, від нього очікують чутливості до потреб студентів, спостережливості і розуміння їхніх індивідуальних здібностей.

Актуальність дослідження синдрому вигорання викладачів закладу вищої освіти обумовлена тим, що від стану психологічного благополуччя педагога безпосередньо залежить ефективність його професійної діяльності.

Проблема синдрому емоційного вигорання знайшла своє відображення у роботах як зарубіжних так і вітчизняних вчених: Й. Голд, І. Фрідман, Б. Фарбер, Г. Дженет, С. Сейдман, Дж. Сагер, Д. Чікон, Р. Корф, Л. Томпсон, Дж. Чик, Л. Бредлі, Л.М. Карамушка, С.Д. Максименко, Т.В. Зайчикова та ін.

Значущість і актуальність проблеми обумовили вибір теми магістерської роботи: «Професійні особливості емоційного вигорання викладача закладу вищої освіти».

Об'єкт дослідження – емоційне вигорання.

Предмет дослідження – професійні особливості емоційного вигорання викладача закладу вищої освіти.

Мета дослідження – виявити професійні особливості емоційного вигорання викладача закладу вищої освіти.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що синдром емоційного вигорання викладача закладу вищої освіти визначається як його особистісними якостями так і організаційними умовами професійної діяльності.

Задачи дослідження:

1. Проаналізувати проблему емоційного вигорання викладача закладу вищої освіти.
2. Дослідити рівень вираженості емоційного вигорання у викладачів закладу вищої освіти.
3. Вивчити особистісні якості викладача та організаційні умови його професійної діяльності.
4. Визначити професійні особливості емоційного вигорання викладача закладу вищої освіти.
5. Розробити рекомендації з попередження синдрому емоційного вигорання.

Методи дослідження:

- теоретичні: аналіз наукової літератури;
- емпіричні: анкетування, методика діагностики рівня емоційного вигорання В.В. Бойко; методика багатофакторного дослідження особистості Р.Б. Кеттелла.

Теоретичну основу дослідження склали наукові праці В.В. Бойко, Н.Є. Водоп'янової, К. Кондо, Р. Лазарус, А.Б. Леонової, К. Маслач, Н.В. Самоукиної, Г. Сельє, Т.В. Решетової, Т.В. Форманюк, Е. Хартмана, та ін.

Наукова новизна дослідження полягає в розширенні уявлень про емоційне вигорання викладача закладу вищої освіти та виявленні його професійних особливостей.

Практична значимість дослідження полягає в тому, що отримані результати можуть бути використані при організації професійної діяльності викладача закладу вищої освіти.

Надійність та вірогідність результатів дослідження забезпечувались: теоретико-методологічним обґрунтуванням вихідних теоретичних положень, використанням комплексу надійних і валідних психодіагностичних процедур, створенням адекватних умов діагностування викладачів ЗВО.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ

1.1. Поняття емоційного вигорання

Традиційно і в суспільній свідомості, і в науковій літературі акцент робиться перш за все на позитивних аспектах роботи з людьми (лікарів, педагогів, соціальних працівників і т. д.). Разом з тим абсолютно очевидно, що саме робота з людьми через високі вимоги, що пред'являються нею, особливу відповідальність і емоційні навантаження потенційно містить в собі небезпеку важких переживань, пов'язаних з робочими ситуаціями, і вірогідність виникнення професійного стресу.

Вперше на цю проблему звернули увагу американські фахівці у зв'язку із створенням і масовим розповсюдженням соціальних служб, працівники яких, що мають професійну освіту або, що отримали спеціальну підготовку в області психології або соціології, за службовим обов'язком вступали в постійні контакти з відвідувачами, що приходили до них зі своїми різноманітними і, як правило, досить важкими проблемами. Часто їх єдиним обов'язком в подібних випадках було надання психологічної підтримки – вислухати, підтримати, якщо можливо, щось порадити. Не дивлячись на спеціальну підготовку і підбір персоналу, керівництво служб через деякий час їх роботи нерідко стикалося з фактами незадовільної роботи співробітників, перш за все зі скаргами відвідувачів на їх неувагу, байдужість і навіть грубість. Проведені дослідження привели до виявлення своєрідного професійного стресу - «стресу спілкування», який у поєднанні з іншими професійними стресами, приводить до виникнення так званого феномена «емоційного вигорання» [32].

Термін - «емоційне вигорання» був введений американським психіатром Х. Дж. Фрейденбергером у 1974 р. для характеристики психологічного стану здорових людей, що знаходяться в інтенсивному і тісному спілкуванні з

клієнтами, пацієнтами в емоційно навантаженій атмосфері при наданні професійної допомоги [78]. Спочатку цей термін позначав стан знемоги, виснаження, зв'язане з відчуттям власної даремності.

Поняття вигорання («burnout») зазвичай використовується для позначення стану фізичного, емоційного і психічного виснаження, що викликається тривалою включеністю в ситуації, що містять високі емоційні вимоги, які у свою чергу найчастіше є наслідком поєднання надмірно високих емоційних витрат з хронічними ситуаційними стресами [69].

Перша стаття К. Маслач на цю тему, опублікована в журналі «Human Behavior» в 1976 р., по її власному визнанню, викликала величезний і несподіваний відгук, перш за все серед непрофесіоналів. Вона отримала безліч листів від людей самих різних «допомагаючих» професій. Після тільки десяти років з проблем синдрому «вигорання» було опубліковано більше тисячі статей, створені спеціальні методики діагностики синдрому «вигорання». І якщо спочатку мова йшла про опис проблем медичних працівників, то подальші дослідження в цій області дозволили розповсюдити виявлену феноменологію на ширший круг професіоналів. У книзі К. Маслач, що була опублікована опісля шості років, мова йде вже і про вчителів, вихователів, поліцейських і т.д.

К. Кондо визначає синдром «емоційного вигорання» як дезадаптованість до робочого місця із-за надмірного робочого навантаження і неадекватних міжособистісних відношень. Цьому визначенню відповідає і дане ним тлумачення поняття «згорання», до якого схильні перш за все всі ті, хто альтруїстично і інтенсивно працює з людьми. Така емоційно напружена робота супроводжується надмірною витратою психічної енергії, приводить до психосоматичної втоми (виснаження) і емоційного виснаження (вичерпання) в результаті з'являються неспокій (тривога), роздратування, гнів, знижена самооцінка на фоні прискореного серцебиття, задишка, шлунково-кишкові розлади, головні болі, знижений тиск, порушення сну; як правило, виникають і сімейні проблеми. Дія стресогенних чинників, що викликають явище

«емоційного вигорання» охоплює значне коло професій, розширюючи число схильних до цього захворювання [13].

Первинні дослідження цього явища носили в основному описовий і епізодичний характер. Але в 1981 р. К. Маслач, один з провідних фахівців з вивчення «емоційного вигорання», деталізувала цей феномен як особливий стан, що включає відчуття емоційного виснаження, знемогу; симптоми дегуманізації, деперсоналізації; негативне самосприйняття, а в професійному плані – втрату професійної майстерності [78].

У 1982 р. К. Маслач визначила, як важливі, наступні характеристики особистості, схильної до синдрому емоційного вигорання: індивідуальна межа можливостей емоційного «Я» протистояти виснаженню, протидіяти «згоранню» на основі самозбереження; внутрішній психологічний досвід, що включає відчуття, установки, мотиви, очікування; негативний індивідуальний досвід; дістрес, дискомфорт, дисфункції або їх наслідки. Основними ознаками синдрому згорання є:

- відчуття емоційного виснаження;
- наявність негативних відчуттів по відношенню до клієнтів;
- негативна самооцінка.

Ці ознаки синдрому відзначають більшість клініцистів, що вивчали і спостерігали його прояви [78].

У 1983 р. Е. Махер в своєму огляді узагальнює перелік симптомів «емоційного вигорання»: втома, стомлення, виснаження; психосоматичні нездужання, безсоння, негативне відношення до клієнтів; негативне відношення до самої роботи; мізерність репертуару робочих дій; зловживання хімічними агентами: тютюном, кавою, алкоголем, наркотиками; відсутність апетиту або, навпаки, переїдання, негативна «Я-концепція»; агресивні відчуття (дратівливість, напруженість, тривожність, неспокій, схвильованість до перезбудження, гнів); упадніческий настрої і пов'язані з ним емоції (цинізм, песимізм, відчуття безнадійності, апатія, депресія, відчуття безглуздя); переживання відчуття провини [32].

Після того, як ученими була визначена суть та основні ознаки синдрому емоційного згорання, і цей феномен став загальноновизнаним, закономірно встало питання про виявлення і класифікацію чинників, гальмуючих розвиток цього стану або сприяючих йому.

При вивченні особистісного фактора деякі дослідники (П. Торнтон) приймали до уваги наступні показники: вік, стать, сімейний стан, стаж, освітній рівень, стаж даної роботи, соціальне походження. Проте виявилось, що вони не пов'язані з рівнем «емоційного згорання» [69]. Інші дослідники (А. Пайнс) приділяли особливу увагу зв'язку мотивації і «згорання»; вивчали, зокрема, такі мотиви трудової діяльності, як задоволеність зарплатою, відчуття власної значущості на робочому місці, професійне просування, самостійність і рівень контролю з боку керівництва і ін. [49]. Прямого зв'язку синдрому «згорання» з рівнем зарплати не було виявлено. Разом з тим, незадоволеність професійним зростанням і установкою на підтримку (доброзичливість) виявилися більш пов'язаними з розвитком синдрому «згорання».

«Синдром вигорання» – складний психофізіологічний феномен, який визначається як емоційне, розумове і фізичне виснаження із-за тривалого емоційного навантаження. Синдром «вигорання» виражається в депресивному стані, відчутті втоми і спустошеності, недовірі енергії і ентузіазму, втраті здібностей бачити позитивні результати своєї праці, негативній установці відносно роботи і життя взагалі [76].

Існує також думка, що люди з певними рисами особистості (непокоїні, чутливі, емпатичні, схильні до інтроверсії, що мають гуманістичну життєву установку, схильні ототожнюватися з іншими) більше схильні до цього синдрому [78].

Х. Фрейденбергер характеризує схильних до синдрому «вигорання», як співчуваючих, гуманних, м'яких, таких, що захоплюються, ідеалістів, орієнтованих на допомогу іншим, і одночасно нестійких, інтравертних, одержимих нав'язливою ідеєю (фанатичних), полум'яних і легко

солідаризуючихся людей [32]. Е. Махер же відносить до цієї категорії людей з низьким рівнем емпатії і схильних до авторитаризму [78].

Існують різні думки щодо впливу особистісних характеристик, але незаперечний той факт, що особистісні якості педагогічних працівників грають важливу роль в протистоянні синдрому «вигорання».

Порівнюючи розвиток “феномена вигорання” у вчителів престижних приватних шкіл Англії і державних шкіл центру Австралії, дослідники Пірс Марк і Джефрі Моллі з'ясували, що «швидкість згорання» не пов'язана з оплатою праці вчителя. Незначущими виявилися також «рівень інтелекту» і «об'єктивна трудність біографії». «Згорали» і розумні, і звичайні, і благополучні, і биті долею люди. Все залежало тільки від одного чинника - від готовності людини брати на себе або віддавати зовнішнім обставинам відповідальність за те, що все відбувається в житті. Психологи назвали цю готовність рівнем інтернальності-екстернальності. Інтернальність – готовність знаходити вихід в безвихідних ситуаціях - взагалі вважається основним чинником, що допомагає людині вижити. Вона не залежить від віку, але завжди характерна для особистісно зрілих людей. Перекладання відповідальності на зовнішні обставини властиве людям інфантильним, залежним, таким, що шукає опору в кому-небудь сильнішому [71].

Певні риси особистості, на думку багатьох дослідників звичайно, позначаються на прояві синдрому «вигорання». Проте швидше на формах його прояву, ніж на частоті і тому подібне. Синдром «вигорання» виявляється у педагогічних працівників різного особистісного складу, але прояви його швидше будуть пов'язані з преморбидом. Наприклад, психастенік впаде в смуток, гипертим же стане ще агресивніший в обігу з «клієнтами» [79].

Самі симптоми синдрому «вигорання» також навряд чи відрізняються строгою специфічністю і можуть варіювати від легких поведінкових реакцій (дратівливість, стомлюваність до кінця робочого дня і тому подібне) до психосоматичних, невротичних і, ймовірно, навіть психотичних розладів.

Психологи стверджують, що до емоційного згорання найшвидше приводить позиція професіонала, які вірять і слідують чотирьом міфам:

Мені не можна помилятися.

Я повинен бути стриманим.

Я не маю права бути упередженим.

Я зобов'язаний бути у всім прикладом для наслідування [4].

Є ряд станів людини, які різко зменшують його мотиваційний потенціал. Так, при монотонності життя, психічному пересиченні, стомленні зникає бажання виконувати роботу; до якої спочатку був позитивний мотив. Але особливо сильно і тривало впливає на зниження мотиваційного потенціалу стан депресії, що виникає у здорових людей. Відчуття тривоги і депресії є також симптомом емоційного «вигорання». Депресія (від латів. *depressio* — придушення) — це афектний стан, що характеризується негативним емоційним фоном (пригніченістю, тугою, відчаєм) із-за неприємних, важких подій в житті людини або його близьких. Виникає відчуття безпорадності перед лицем життєвих труднощів, невпевненості в своїх можливостях, що поєднуються з відчуттям безперспективності. Сила потреб, потягів різко знижується, приводить до пасивної поведінки, безініціативності [56].

В той же час при стомленні, тривозі у здорових людей можуть виникати нав'язливі стани (мимоволі, обтяжливі думки, що раптово з'являються в свідомості, уявлення або спонуки до дії), при яких мотиваційний потенціал різко збільшується. Великий вплив на зниження мотиваційного потенціалу надає «емоційне вигорання» [38].

В даний час виділяють близько 100 симптомів, так або інакше пов'язаних з «вигоранням». Серед них є такі, які пов'язані з мотивацією на роботу (втрата ентузіазму, інтересу до тим, кого обслуговують). Б. Пелман і Е. Хартман, узагальнивши багато визначень «вигорання», виділили три головні компоненти: емоційне і/або фізичне виснаження, деперсоналізація, понижена робоча продуктивність [49].

Емоційне виснаження виявляється у відчуттях емоційного перенапруження і у відчутті спустошеності, вичерпаності своїх емоційних ресурсів. Людина відчуває, що не може віддаватися роботі, як раніше.

Деперсоналізація пов'язана з виникненням байдужого негативного і навіть цинічного відношення до людей, що обслуговуються по роду роботи. Контакти з ними стають знеособленими і формальними; виникаючі негативні установки можуть спочатку мати прихований характер і виявлятися у внутрішньо стримуваному роздратуванні, яке з часом проривається назовні і приводить до конфліктів. Деперсоналізація – це зміна самосвідомості, для якої характерне відчуття втрати свого Я і болісне переживання відсутності емоційної залученості у відносини, до роботи, до близьких. Деперсоналізація можлива при психічних захворюваннях і прикордонних станах, а в легкій формі спостерігається і у здорових людей при емоційних перевантаженнях [56].

Понижена робоча продуктивність (редукування особистісних досягнень) виявляється в зниженні оцінки своєї компетентності (у негативному сприйнятті себе як професіонала), незадоволеності собою, зменшенні цінності своєї діяльності, негативному відношенні до себе як до особистості, з'являється байдужість до роботи [31, с. 8].

Дослідник К. Кондо особливе значення додає вирішенню стресових ситуацій. Він вважає найуразливішим тих, хто реагує на стреси агресивно, нестримано, піддававшись суперництву. Стресогенний чинник викликає у таких людей, як правило, відчуття пригніченості, смутку із-за нездійснення того, чого хотілося досягти. К. Кондо відносить до типу тих, що «згорають» також і «працяголіків» [78, с. 185].

Екстремальні ситуації часто супроводжуються стресом, коли у педагогічного працівника виникає гострий внутрішній конфлікт між жорсткими вимогами, які накладає на нього відповідальність, і об'єктивна неможливість виконати їх. Стрес як стан психічної напруженості, викликаний труднощами, небезпеками, в цілому мобілізує людину на їх подолання. Проте якщо стрес перевищує критичний рівень, то він перетворюється на дістрес, що знижує

результати праці, підриває здоров'я людини. Розрізняють стреси професійні, особистісні, стреси відповідальності і так далі [31].

До професійних стресів можна віднести входження в нове професійне середовище; ситуацію нововведень і конфліктів в цій сфері; ситуації зміни вимог до професії, внутрішніх криз; ситуації, пов'язані з професійним зростанням, з кар'єрою і ін. Так, ситуація нововведень і конфліктів в професійній сфері може сприяти появі у людини таких стресових проявів, як (безпорадність, схильність конфліктам, емоційна напруженість, зниження працездатності, рівня самокритичності).

Проте в умовах нашої соціокультурної системи стреси формують шкідливі ефекти, що створюють бар'єри в професійній діяльності педагогічного працівника. І, природно, блокують його комунікативну активність в системі перепідготовки і підвищення кваліфікації, що створює суб'єктивно-об'єктивний стрес – емоційну напругу, яка в результаті підвищує ризик розвитку емоційного «вигорання» [31, с. 11].

Синдром емоційного «вигорання» деякі автори (Махер, К. Кондо) розглядають як різновид стресу. Проте інші дослідники розглядають «емоційне вигорання» як результат впливу різних стресогенних чинників (К. Маслач, А.Г. Абрумова).

Ефекти, що виникають під впливом стресу схожі з ефектами «вигорання».

А.Г. Абрумова виділяє такі реакції на стрес, які схожі з ефектами «вигорання».

Їх можна підрозділити на п'ять типів:

1. Реакція емоційного дисбалансу характеризується виразним превалюванням негативної гамми емоцій. Загальний фон настрою понижений. Людина відчуває відчуття дискомфорту того або іншого ступеня вираженості.. Крім широкого діапазону негативно забарвлених емоцій, реакція емоційного дисбалансу характеризується скороченням круга.

2. Песимістична ситуаційна реакція виражена в першу чергу зміною світовідчуття, встановленням похмурого забарвлення світогляду, думок і

оцінок, видозміною і переструктуруванням системи цінностей. Світ сприймається людиною в «найчорніших» тонах. Таке сприйняття викликає стійке зниження рівня оптимізму, що, зрозуміло, перегороджує шлях до продуктивного планування діяльності в майбутньому. Реальним плануванням поступається місце похмурим прогнозам. Така скутість власної волі, нібито наступаюча неконтрольованість подій, що змінюлися, або умов викликають вторинне зниження самооцінки, відчуття незначності і маловажності власних можливостей.

3. Ситуаційна реакція демобілізації відрізняється найбільш різкими змінами у сфері контактів: відмовою від звичних контактів або щонайменше значним їх обмеженням, що викликає стійкі, тривалі і болісні переживання самоти, безпорадності, безнадійності. Спостерігається також часткова відмова від діяльності. Практично людина уникає включення в яких би то не було сфери діяльності, окрім найнеобхідніших, соціально контрольованих, до яких примушують його встановлені і прийняті їм самим правила і вимоги суспільства.

4. Ситуаційна реакція опозиції характеризується ступенем агресивності, що підвищується, зростаючою різкістю негативних оцінок тих, що оточують і їх діяльності.

5. Ситуаційна реакція дезорганізації містить в основі своїй тривожний компонент. Внаслідок цього тут спостерігаються в найбільш вираженому виді сомовегетативні прояви (гіпертонічний і судинно-вегетативний криз, порушення сну) [2, с. 109].

Але не дивлячись на схожість ефектів вигорання і професійних стресів, не слід ототожнювати їх. Синдром емоційного вигорання швидше є не різновидом стресу а наслідком впливу комплексу стресових факторів.

Декілька в іншому світлі розглядається синдром емоційного вигорання в працях екзистенціалістів, де поява його виявляється у фахівців, зайнятих в так званих допоміжних професіях.

«Допомагаючі відносини», за твердженням К.Р. Роджерса, це «відносини, в яких принаймні одна із сторін має намір сприяти іншій стороні в особистісному зростанні, розвитку, кращій життєдіяльності, розвитку зрілості, в умінні ладнати з іншими» [60, с. 106].

У своїй роботі К.Р. Роджерс детально зупиняється на тому, яким повинен бути характер відносин з боку допомагаючої людини, щоб вони досягали своїх цілей. Описуючи відповідні дослідження, він виділяє такі властивості відносин, як «ухвалення-демократичність (у відносинах батьків і дітей)», активна особиста участь — відношення «людина — людина» (у відносинах лікарів і хворих психіатричної клініки), відчуття розуміння з боку терапевта, довіра до нього, відчуття самостійності в рішеннях (з боку пацієнтів психоаналітиків) і так далі. Аналіз К.Р. Роджерса побудований на описі результатів або ефектів допомагаючих відносин з погляду змін, що відбуваються у дітей, хворих, клієнтів психоаналітиків і так далі. Запропоноване К.Р. Роджерсом розуміння допомагаючих відносин, як відзначає сам автор, дозволяє віднести в цю категорію відносини між дітьми і батьками, лікарем і пацієнтом, вчителем і учнем, консультантом і клієнтом, в самих різних сферах взаємодії. Сама природа допомагаючих відносин — в «сприянні», в допомозі в рішенні проблем; природно, що виникає своєрідне фокусування на проблемах. Крім того, такого типу відношення часто відрізняються недостатнім позитивним зворотним зв'язком [60, с. 107].

Синдром «вигорання» бере свій початок в хронічній повсякденній напрузі, емоційній перевтомі, що переживається людиною.

Одним з таких станів є емоційно-мотиваційне стомлення, при якому з'являються суб'єктивні переживання втоми, мотиваційна і емоційна нестійкість. Це може привести до хронічної перевтоми. Трудове стомлення розуміється як комплекс відповідних фізіологічних зрушень в організмі, що викликаних процесом праці, знижують працездатність і створюють конфлікт між зовнішніми вимогами роботи і можливостями людини, що знизилися, для подолання якого організм мобілізує внутрішні ресурси і переходжуватиме на

вищий рівень енергетичного функціонування. Стомлення супроводжується дратівливістю, зниженням інтересу роботі, мотиваційною і емоційною нестійкістю, невпевненістю і іншими явищами. Можлива поява неврозів і соматичних порушень психогенного характеру, можуть виникнути особистісні зміни — епізодична конфліктність, млявість, підвищена емоційна лабільність. На стадії вираженої перевтоми все це набуває стійких рис — інтравертність, замкнутість, агресивність, тривожність, депресивність, звуження круга значущих мотивів. Розрізняють суб'єктні, інституційні, комунікативні, рольові і «посадові» чинники агресії. Найбільш поширена зміна особистості професіонала – це хронічна перевтома [6, с. 72].

По суті, стомлення – це природний стан, що неминуче виникає в певний момент виконання діяльності; воно несе функцію захисту. Але при тривалому стомленні, без періодів відновлення розвивається хронічне стомлення і перевтома, при якій погіршення психофізіологічного стану не компенсується відпочинком [6].

Постійні дії руйнуючих чинників приводять до стійких змін особистості. Але негативні переживання закріплюються відповідні форми реагування, і епізодичні прояви негативних емоцій трансформуються в стійкі риси: інтровертність, замкнутість, агресивність, високу особистісну тривожність, депресивність, агресивність, звуження круга значущих мотивів

Одним з показників синдрому емоційного вигорання в професійній діяльності є стани психічної напруженості, викликані конфліктами, труднощами у вирішенні складних соціальних проблем, що приводять до відчуттів дискомфорту, тривоги, фрустрації, песимістичні настрої [35, с. 100].

Існують різні наукові підходи до визначення суті і видів психічної напруженості. Деякі учені розрізняють два види таких станів: напруга, що викликає позитивний, мобілізуючий ефект і напруженість, яка характеризується пониженням стійкості психічних і рухових функцій аж до дезінтеграції особистості. Інші проводять відмінність між емоційною напругою як

нормальним станом і емоційною напруженістю як предпатологічним станом.

Виділяються наступні види психічної напруженості: перцептивна (що виникає, наприклад, у разі великих утруднень при сприйнятті необхідної інформації); інтелектуальна (при неможливості знайти адекватний спосіб рішення або вихід з оптичної ситуації); емоційна (при виникненні емоцій, дезорганізуючих діяльність); вольова (при неспішності людини проявити свідоме зусилля і оволодіти ситуацією); мотиваційна (пов'язана з боротьбою мотивів, наприклад: виконати борг або відхилитися від небезпеки і ризику) [8, с. 44].

Хронічна емоційна напруженість сприяє появі негативних рис, частково схожих з ознаками, характерними для перевтоми (інтравертність, агресивність, висока тривожність, незадоволеність собою, згортання міжособистісних контактів, неврози).

У педагогічній роботі діяльність людини характеризується збільшенням ролі когнітивної діяльності, зростанням значення функції уваги, активного спостереження, і контролю, переробки інформації, що поступає, і ухвалення рішення в умовах гострого дефіциту часу. Таким чином, їх праця майже завжди пов'язана з розумово-емоційною напругою, яка може викликати розвиток нервового перенапруження [3, с. 37].

Значна інтенсифікація діяльності приводить до того, що працюючий індивідуум не встигає адекватно і швидко реагувати на всю біологічно значущу інформацію. Накопичується все більш неотрагованих дій, нереалізованих емоцій, недозволених завдань різного характеру, що у результаті приводить до виникнення «вигорання».

Формуванню нервового перенапруження можуть сприяти наступні особистісні особливості педагогічного працівника: мотиваційні конфлікти і конфлікти інтимно-особистісного характеру, посилення значення суб'єктивного чинника в оцінці тих або інших життєвих ситуацій, нерозуміння між

близькими людьми, агресивність, нейротизм, хронічна тривожність і внутрішня напруга [3, с. 39].

До факторів соціально-виробничої природи нервового перенапруження відносяться: соціальні зміни, значущі життєві труднощі (розлучення, смерть близьких і так далі), тривала емоційна напруга, значне переважання інтелектуальної праці, постійне відчуття нестачі часу і хронічна втома, що супроводжується дратівливістю, нетерпінням, квапливістю в процесі роботи, хронічне порушення режиму праці і відпочинку, зниження інтересу до роботи, падіння особистого престижу, відсутність елементів творчості в роботі і надмірне трудове навантаження, екстремальні ситуації [13].

Емоційні навантаження, у свою чергу, пов'язані з самою природою «допомагаючих» відносин, що вимагають емоційного контакту, співучасті, розуміння, емоційної дії на партнера по спілкуванню, терпіння, витриманості і так далі. Емоційне виснаження виявляє себе перш за все у відчуттях безпорадності, безнадійності, в особливо важких проявах виникають емоційні зриви і думки про суїцид. Може виникати відчуття «приглушеної», «притупленості» емоцій, коли людина не в силах відгукнутися, емоційно відгукнутися на ситуації, які, здавалося б, повинні чіпати. Це відчуття вичерпаності емоційних ресурсів викликає відчуття, що людина вже нічого не може дати іншим — ні емоційно, ні психологічно [79].

Інша група проблем, сприяючих «вигоранню» або що підсилюють його розвиток, пов'язана з робочою ситуацією. Характерними для «вигоряючих» ситуацій є перевантаження – надмірно багато підопічних, дуже багато вимог, дуже багато інформації. За даними західних дослідників, при збільшенні перевантажень ті, що «допомагають» починають неусвідомлено прагнути до зменшення контакту — менш особистісно залучаються до взаємодії, частіше удаються до формальних правил і ритуалів, використовують більш безособистісні методи роботи. Ще один важливий в даному контексті аспект робочої ситуації — це можливість впливу на процес роботи і ухвалення рішень, що стосуються працівника. Якщо у людини присутнє відчуття, що він нічого не

може змінити в своїй роботі, що від нього нічого не залежить, що його думка не має значення і т.д., вірогідність розвитку професійного «вигорання» збільшується. Ролева невизначеність — в сенсі неясного формулювання має рацію і обов'язків, можливостей людини, ролева конфліктність — як суперечність різних ролей, також сприяють професійному стресу і професійному вигоранню [82].

Дослідники спробували також сформулювати уявлення про те, які особливості людей сприяють розвитку професійного «вигорання». На думку американських дослідників, розвиток «вигорання» ймовірніше у людей з меншим ступенем зрілості і самодостатності, більш імпульсних і нетерплячих, таких, що не мають сім'ї, але що потребують тих, хто міг би їх підтримувати або схвалювати, мети, що мають, і домагання, які не цілком узгоджуються з реальністю. До цього також додається вказівка на те, що з віком вірогідність розвитку вигорання зменшується, тобто до нього більш схильні початкуючі працівники, люди молодшого віку. Проте більшість дослідників вважають, що вік, стать, стаж роботи і інші соціально-демографічні характеристики не пов'язані прямо з професійним вигоранням. Більше значення має індивідуальний тип реагування на стресогенні ситуації [31, с. 11].

Як говорить К. Маслач, якщо все знання щодо того, що веде до вигорання, і того, що може йому перешкоджати, звести до одного слова, то це буде слово «баланс». Порушення цього балансу — як в професійному, так і в особистому житті — веде до руйнування.

Перші дослідження професії вчителя з погляду її «трудності і шкідливості» були проведені в Росії ще в 1920-і рр. (хоча згодом вони і не отримали належного розвитку). Дослідники сходяться на думці щодо високої емоційності викладацької праці, високого рівня психічної напруженості педагога, супутнього його професійній діяльності [35], що вимушує розглядати стресостійкість як професійна необхідну якість педагога [58]. У ряді досліджень вітчизняними фахівцями зафіксована наявність у педагогів проблем, які співпадають з симптоматикою «вигорання». Наприклад, в одному

з досліджень, що включав обстеження вчителів, у 50% опитаних вчителів наголошувалося погіршення результатів діяльності, у 35% — пониження працездатності, у 20% — поява нехарактерних помилок, які не помічаються. Спостерігалися зміни в міміці, позі, у більшості (60%) — зміни в мові. Виявлено зниження показників психічних процесів: у пам'яті — відтворення, в увазі — об'єму, концентрації, стійкості, в мисленні — швидкості, гнучкості, логічності. Після переживання якихось напруженостей в спілкуванні значна частина опитаних вчителів відчують розбитість, пригніченість, бажання лягти, заснути [35, с. 49].

Випробовуючи хронічну емоційну напругу і прагнучи якимсь чином справитися з ним, зменшити його, людина часто — вільно або мимоволі — фізично і психологічно дистанціюється від своїх партнерів по спілкуванню.

Фізичне дистанціювання виявляється в тому, що там, де це можливо, працівники починають скорочувати робочий час і збільшувати робочі перерви. Західні дослідники відзначають прямий зв'язок між професійним вигоранням і звільненнями з роботи. Нерідкі випадки, коли працівник прагне перейти на адміністративну роботу в тій же області, оскільки вона допускає менше залучення до проблем людей.

У психологічному відношенні характерним для синдрому вигорання, як вже указувалося, є розвиток відчуття незадоволеності собою або розчарування. Помічаючи за собою відчуження або сплески внутрішнього роздратування по відношенню до своїх підопічних, «допомагаючий» співробітник переживає це як власну неспроможність, некомпетентність або людські недоліки, часто винить в тому, що відбувається з ним самого себе. У повсякденній рутині вигорання підкрадається непомітно, в навколишній ситуації неначе нічого не змінилося, ситуаційні причини ідентифікувати важко, і, отже, людина мимоволі починає шукати причини що відбувається в самому собі. Крім того, як правило, ці проблеми не обговорюються в своєму колективі, здається, що оточують нічого подібного не переживають, і це також сприяє приписуванню причин свого стану, що змінився, собі самому. У вітчизняній практиці безперечний

вплив роблять також соціальні вимоги відповідності певним професійним зразкам, які є особливо жорсткими у разі «людських» професій, що підсилює переживання власної неспроможності [58, с. 47].

Переживання людини можуть реально позначатися на якості його діяльності, як би підтверджуючи для нього правильність його негативних думок в свою адресу. Тенденція до самозвинувачення може стати такою сильною, що приводить до виникнення саморуйнуючих процесів. Порушення самоповаги часто є центральною характеристикою депресії. Людина може вважати, що він терпить невдачі на роботі, що він взагалі потерпів невдачу в житті, що його принципи і ідеали не здійснилися, і він переживає життєве розчарування.

В зв'язку з цим нам би хотілося перш за все звернути увагу на зустрічаючися в літературі з проблеми синдрому вигорання окремі твердження про те, що більшу схильність до вигорання мають особистості з найбільш активним, добросовісним відношенням до роботи, «кращі працівників». На жаль, ці думки не підкріплені якимись даними і, як правило, навіть не інтерпретуються; очевидно, вважається само собою зрозумілим, що ці люди більше вкладають в діяльність, а тому більше страждають. Характерна в зв'язку з цим назва однієї з книг найбільш відомого дослідника «вигорання» К. Маслач «Вигорання. Плата за співчуття».

Т.В. Форманюк трактує це інакше. Активна трудова поведінка є однією з форм самореалізації, точніше кажучи, пошуком самореалізації у сфері професійної діяльності. Це особливо характерно для «допомагаючих професій» з їх високими ідеалами служіння людям, з високими (і часто завищеними) вимогами, які пред'являються по відношенню до представників даних професій і результатів їх діяльності з боку суспільства і часто приймаються ними, задаючи високі критерії «суб'єктного внеску індивідів в професійне заняття» [79, с. 59].

Відповідно ростуть і їх власні очікування щодо тих «особових нагород», які дає професійна діяльність, оскільки «відчуття приналежності, гідна

професія, залученість до системи цінностей так само істотні для психологічного благополуччя, як безпека, любов і самоповага.

Потенційно допомагаючі професії дають хорошу можливість самоактуалізації за рахунок сильного емоційного залучення до діяльності, що є важливим елементом самоактуалізації по А. Маслоу, що затверджував, що люди, що «самоактуалізуються, без єдиного виключення, залучені в справу, що виходить за їх межі, в щось поза ними самими», що утворює область їх «метамотивації» — присвячення себе чомусь «у нестямі». Фрустрація метапотреб приводить до «метапатології», що виявляється зокрема в безнадійності, небажанні чого-небудь добиватися, відчай, безглузді або безцілності життя. Поява цих відчуттів не задовольняє потреби індивіда в переживанні отримання сенсу життя, наповненні свого життя сенсом, руйнує його віру в те, що життя має сенс, що те, що він робить, важливе і потрібне.

Таким чином, оспорюючи назву книги К. Маслач, Т.В. Форманюк вважає, що «вигорання» — це плата не за співчуття людям, а за свої нереалізовані очікування. Як причини найбільш сильних негативних переживань, пов'язаних з роботою, вчителі різних віків і груп, як правило, називали «відсутність результату» («відчуттів, що працюєш даремно», «відчуваю відчай, коли щось не вдалося, не вийшло, коли бачу байдужість і нерозуміння, невдачі хлоп'ят в навчанні» і т. д.). Відчуття втрати сенсу діяльності, знецінення і безглуздя своїх зусиль є сильним чинником переживань вчителів [79, с. 59].

Фахівці в області вигорання сходяться на тому, що розвиток «вигорання» не обмежується професійною сферою і його наслідки починають відчутно виявлятися в особистому житті людини, його взаємодії з іншими людьми, в інших ситуаціях його буття. Хворобливе розчарування в роботі як способи отримання сенсу забарвлює всю життєву ситуацію.

Бойко В.В. розглядає «вигорання» як вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на вибрані психотравмуючі дії, придбаний стереотип емоційного, частіше за всю професійну поведінку. «Вигорання частково функціональний

стереотип, оскільки дозволяє людині дозувати і економно витратити енергетичні ресурси. В той же час, можуть виникати його дисфункціональні наслідки, коли «вигорання» негативно позначається на виконання професійної діяльності [9].

Бойко В.В. описує різні симптоми «вигорання».

Симптом «емоційного дефіциту». До професіонала приходять відчуття, що емоційно він вже не може допомагати суб'єктам своєї діяльності. Не в змозі увійти до їх положення, брати участь і співпереживати, відгукуватися на ситуації, які повинні чіпати, спонукати, підсилювати інтелектуальну, волюву і етичну віддачу. Про те, що це ніщо інше, як емоційне вигорання, говорить його ще недавній досвід: якийсь час тому таких відчуттів не було, і особистість переживає їх появу. Поступово симптом посилюється і набуває більш ускладненої форми, все рідше виявляються позитивні емоції і все частіше негативні. Різкість, грубість, дратівливість, образи, капризи – доповнюють симптом «емоційного дефіциту»

Симптом «емоційного відчуження». Особистість майже повністю виключає емоції з сфери професійної діяльності. Її майже ніщо не хвилює, майже ніщо не викликає емоційного відгуку – ні позитивні обставини, ні негативні. Причому це не початковий дефект емоційної сфери, не ознака ригідності, а придбана за роки обслуговування людей емоційний захист. Людина поступово навчається працювати як робот, як бездушний автомат. У інших сферах він живе повнокровними емоціями. Реагування без відчуттів і емоцій найбільш яскравий симптом вигорання. Він свідчить про професійну деформацію особистості і завдає збитку суб'єктові спілкування. Партнер зазвичай переживає проявлену до нього байдужість і може бути глибоко травмований.

Симптом «особистісного відчуження, або деперсоналізації». Виявляється в широкому діапазоні умонастроїв і вчинків професіонала в процесі спілкування. Перш за все наголошується повна або часткова втрата інтересу до людини – суб'єкта професійної дії. Він сприймається як неживий предмет, як

об'єкт для маніпуляцій – з ним доводиться щось робити. Об'єкт обтяжує своїми проблемами, потребами, неприємна його присутність, сам факт його існування. Метастази «вигорання» проникають в установки, принципи і систему цінностей особистості. Виникає деперсоналізований захисний емоційно-вольовий антигуманістичний настрій. Особистість стверджує, що робота з людьми не цікава, не доставляє задоволення, не представляє соціальної цінності. У найбільш важких формах «вигорання» особистість завзято захищає свою антигуманістичну філософію «ненавиджу», «зневажаю», «узяти б автомат і всіх». У таких випадках «вигорання» змикається з психопатологічними проявами особистості, з неврозподібними або психопатичними станами. Таким особистостям протипоказана ця професійна діяльність. Але, на жаль, вони нею зайняті, оскільки немає психологічного підбору кадрів і атестації.

Симптом «психосоматичних і психовегетативних порушень». Як впливає з назви, симптом виявляється на рівні фізичного і психічного самопочуття. Зазвичай він утворюється по умовно-рефлекторному зв'язку негативної властивості. Багато що з того, що стосується суб'єктів професійної діяльності, провокує відхилення в соматичних або психічних станах. Деколи навіть думка про таких суб'єктів або контакт з ними викликає поганий настрій, безсоння, відчуття страху, неприємні відчуття в області серця, судинні реакції, загострення хронічних захворювань. Перехід реакцій з рівня емоцій на рівень психосоматики свідчить про те, що емоційний захист – «вигорання» – самотійно вже не справляються з навантаженнями, і енергія емоцій перерозподіляється між іншими підсистемами індивіда. У такий спосіб організм рятує себе від руйнівної потужності емоційної енергії [10].

Аналіз теоретичних підходів до вивчення феномена «емоційного вигорання», дозволяє зробити наступні висновки:

Вигорання повинне розглядатися як особливий стан людини, що є наслідком професійних стресів. «Синдром вигорання» – складний психофізіологічний феномен, який визначається як емоційне, розумове і

фізичне виснаження із-за тривалого емоційного навантаження, виражається в депресивному стані, відчутті втоми і спустошеності, недоліку енергії і ентузіазму, втраті здібностей бачити позитивні результати своєї праці, негативній установці відносно роботи і життя взагалі. Існують різні думки щодо причин виникнення вигорання і самих симптомів емоційного «вигорання». Дослідники сходяться на думці про те, що головне джерело вигорання — це взаємодія з людьми. Ті, хто працюють в медичних, освітніх, психологічних, соціальних службах, перш за все, виконують роботу, що вимагає особливих емоційних витрат.

Отже, описані дослідниками основні прояви професійного «вигорання» зводяться до наступного: у фізичних відносинах людина постійно відчуває втому, відсутність сил, понижений енергетичний тонус, у неї падає працездатність і з'являються різні симптоми фізичних нездужань, головні болі, безсоння, втрата апетиту або схильність до переїдання, зловживанню заспокійливими або збудливими засобами і так далі

По суті, походження «вигорання», мабуть, неможливо однозначно пов'язати з тими або іншими особистісними або ситуаційними чинниками, швидше воно є результатом складної взаємодії особистісних особливостей людини, ситуації її міжособистісних відносин і її професійної і робочої ситуації, в якій вона знаходиться.

На думку дослідників, порушення можуть зачіпати різні грані трудового процесу — професійну діяльність, особистість професіонала, професійне спілкування. Ці порушення зазвичай полягають в тому, що у людини розвивається «емоційне вигорання» – симптомокомплекс, який включає набір негативних показників, під впливом яких руйнується особистість фахівця, вона не може використовувати особистісні можливості, що є у неї, і засоби у зв'язку із станом психічної втоми або втрачає свої трудові уміння і навички. В результаті відбуваються порушення і деформації професійної діяльності, знижується результативність праці в цілому.

1.2. Специфіка професійної діяльності викладача закладу вищої освіти

Проблема становлення та розвитку педагогічного професіоналізму викладача вищої школи є однією із найактуальніших проблем сьогодення. Це пояснюється реформуванням системи вищої освіти в Україні. Основними напрямками стали: зміна мети та завдань вищого навчального закладу на особистісно-орієнтовані, неможливість ототожнювати професійну діяльність викладача вищої школи і вчителя загальноосвітніх закладів, визначення необхідності спеціальної психолого-педагогічної підготовки викладацьких кадрів.

Поява університетів свідчить не тільки про необхідність у глибоко досвідчених майбутніх спеціалістах, але й ставить завдання щодо необхідності викладачів, здатних підготувати їх.

У нині діючому законі «Про вищу освіту» визначено, що викладач вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації є науково-педагогічним працівником, який визначається як особа, яка за основним місцем роботи займається професійно-педагогічною та науковою діяльністю. Основними посадами науково-педагогічних працівників є: асистент, викладач, старший викладач, директор бібліотеки, доцент, професор, завідувач кафедрою, декан, проректор, ректор. На перераховані вище посади працівники, як правило, обираються за конкурсом. Кандидатом на вакантне місце може бути особа, яка має науковий ступінь або вчене звання, а також випускники магістратури, аспірантури та докторантури. Кожні п'ять років педагогічні працівники проходять атестацію, за результатами якої визначається їх відповідність посаді, яку займають, а також присвоюються категорії та педагогічні звання.

Разом з тим, у нашій країні фах «викладач закладу вищої освіти» до середини 90-х років минулого століття був юридично невизначеним: не існувало документів державного зразка на право викладання у вищому навчальному закладі; були не визначені вимоги до спеціальних знань, умінь,

навичок і способів його діяльності; не існувало спеціалізованих навчальних закладів чи підрозділів, що забезпечували б підготовку до викладацької діяльності у вищій школі.

У зв'язку з цим, виникла ціла низка проблем, пов'язаних з:

- адекватним розумінням і трактуванням суті професії науково-педагогічного працівника (викладача);
- розумінням професіоналізму педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі, що як системоутворюючий елемент передбачає визначення педагогом мети своєї діяльності, вибір засобів для її досягнення, проектування своєї діяльності, корекцію результатів тощо;
- науково-теоретичним і практичним наповненням процесу викладання навчальною інформацією.

Відзначимо, що коли дослідження виділених вище аспектів на рівні контингенту вчителів середньої школи та їх професійної підготовки і перепідготовки в системі післядипломної освіти значно активізувались із середини 90-х років ХХ століття, то на рівні особливої категорії педагогічних кадрів – викладачів вищої школи, покликаних здійснювати професійну підготовку майбутніх спеціалістів, власним прикладом демонструючи еталон-модель професіоналізму особистості та діяльності, зазначена тенденція не виявлялася. Виключення складають окремі спеціальні дослідження, проведені в межах окремих наукових шкіл (Н.В. Кузьміної, Р.І. Хмелюк та ін.).

Вивчення довідникової літератури засвідчило, що поняття «професіонал» і «професіоналізм», незважаючи на своє досить широке використання, тривалий час не отримали належного наукового обґрунтування.

На початку 90-х років минулого століття, через обмеження економічних заходів, прогресуючу соціальну дезорганізацію, що звузила простір для реалізації науковцями своїх функцій, а їх самих поставила на межу виживання, зазначають А. Ручка і В. Піддубний, почався інтенсивний «відтік кадрів»: у 1991 році за межі України виїхало 39 докторів наук, у 1992 – 57, 1993 – 68, а в 1994 – уже 90. У 1995-1997 роках Україну залишило близько 2000 докторів або

2% від їх загальної кількості. Таким чином, з потребою прискореного відтворення і збереження інтелектуального, духовного, науково-технічного потенціалу суспільства, значно активізувались дослідження вище згаданих феноменів [29]. Унаслідок відповідних наукових розробок поняття «професіонал» і «професіоналізм» були включені до категоріально-термінологічного апарату таких галузей знань, як психологія праці, професіографія, професійна педагогіка і психологія, акмеологія тощо.

Суттєвим є й те, що в межах кожної з наукової галузі знань виділяють різні ознаки для характеристики досліджуваних понять. У ряді випадків їх вживають як синоніми до понять «спеціаліст», «майстерність» (Ю. Бабанський, С. Іванова), «творчість» (І. Харламов), «майстер» (К. Левітан) та ін., що вказує на багатогранність і складність окреслених феноменів.

Слово професія походить від лат. *proffessio* і визначається, як «вид трудової діяльності, заняття, який вимагає певної підготовки і є джерелом існування» [12, с. 457], «людина, яка обрала певне заняття своєю професією» [11, с. 375].

У сучасному суспільстві професія – це вид діяльності, який вимагає спеціальних знань, умінь і навичок, спеціальної освіти. Н. Кузьміна визначає педагогічну професію, як такий вид діяльності, в якому джерелом існування людини є володіння мистецтвом формування особистості іншої людини засобами своєї спеціальності (фізика, хімія, іноземні мови, музика тощо). Для успішного виконання професійної діяльності необхідна певна підготовка – оволодіння професійними знаннями, вміннями і навичками, що здійснюється через відповідні професійні навчальні заклади [30].

Поняття професії невід’ємно пов’язане з категорією діяльності, оскільки будь-яка професія реалізується в певному виді діяльності. Феномен діяльності присутній у всіх сферах людського життя. Він став предметом філософських, психологічних, соціологічних, культурологічних та інших досліджень (Б. Ананьєв, О. Асмолов, Т. Балабанов, Г. Батищев, Д. Ельконін, М. Каган, Г. Костюк, О. Леонтєв, О. Лурія, Н. Тализіна та ін.)

Професійна дія є одиницею педагогічної діяльності і передбачає володіння певними професійними знаннями і їх законами функціонування на практиці. Готовність до професійної педагогічної діяльності потребує спеціальної і професійно-педагогічної освіти, яка здійснюється в педагогічних системах.

Педагогічна діяльність вперше була виділена із цілісного педагогічного процесу В. Сластьоніним і А. Міщенко. Вони відокремили педагогічну діяльність від трудового педагогічного процесу [68, с. 81].

В. Леднев вказував на те, що педагогічна діяльність обумовлена різницею таких понять як «технологічний процес» і «трудовий процес». На думку вченого, технологічний процес є сукупністю природних впливів на якісь об'єкта в поєднанні з безпосередніми чи опосередкованими діями людини. Трудовий процес – це діяльність, за якої технологічний процес є засобом досягнення певних цілей [7].

Праця педагога відрізняється від будь-якої виробничої діяльності і має духовний характер. За визначенням М. Фіцули «педагогічна діяльність – особливий вид суспільно корисної діяльності дорослих людей, свідомо спрямованої на підготовку підростаючого покоління до життя відповідно до економічних, політичних моральних, естетичних цілей. Вона передбачає цілеспрямовану діяльність дорослих, спрямовану на здійснення керівництва процесом виховання дітей» [80, с. 174].

Професія викладача, як вважає В. Монахов, є багаторівневою і має певні аспекти взаємодії зі студентами. Внаслідок чого, педагог може бути професіоналом у різних напрямках: як вихователь, як викладач тощо.

Поняття «професіонал» і «професіоналізм» походять від слова «професія» і тому вони тісно пов'язані між собою. У педагогічних і психологічних довідниках відсутні пояснення цих термінів.

Що стосується енциклопедичних словників, то вони трактують феномен «професіонал» як «фахівець своєї справи» [12], «людина, яка обрала певне заняття своєю професією» [11].

У сучасній зарубіжній і вітчизняній науці паралельно існують три основних підходи до визначення сутності феномену професіоналізму. Перший підхід ґрунтується на діяльній основі, коли поняття «професіоналізм» трактується як якісна характеристика суб'єкта діяльності – представника певної професії, що визначається мірою володіння ним сучасним змістом вирішення професійних завдань, продуктивними способами їх здійснення (Н.В. Кузьміна). Термін «професіоналізм» у такому розумінні використовується для позначення великої сукупності елементів, які відображають високу продуктивність професійної діяльності особистості (А. Маркова, В. Горчакова). Крім якісних критеріїв професіоналізму Н. Кузьміна, автор цього підходу, вводить і кількісні, відзначаючи, що «міра цього володіння в різних людей різна, тому можна говорити про високий рівень професіоналізму представника тієї або іншої професії» [30]. У такому тлумаченні професіоналізму чітко простежується орієнтація на діяльнісні аспекти феномена, а його сутнісні пов'язані з високими рівнями, вищими межами досконалості діяльності, мистецтвом і майстерністю. Таким чином, з позиції даного підходу професіоналізм має кінцеву форму, свій вищий рівень, який визначається найвищою і стабільною продуктивністю, оптимальною інтенсивністю і напруженістю праці. Але ідею професіоналізму не слід зводити тільки до уявлення про високий рівень умілості професіонала (Р. Габрєєв). Діяльність професіонала слід розглядати як багаторівневу систему, яка має не тільки зовнішні, але і складні різноманітні внутрішні, психічні функції (О. Гура).

Таким чином, професіоналізм особистості повинен розглядатися не тільки як високий рівень знань, умінь та одержаних результатів людини в певній області професійної діяльності, але як певна системна організація свідомості, психіки людини (Є.О. Климов).

Отже, оскільки професійно-педагогічна діяльність здійснюється в навчальних закладах, які ставлять до неї вимоги (володіти знаннями зі свого предмету і вміннями передавати їх іншим), ознакою професіоналізму є вміння ці вимоги задовольнити.

За визначенням О. Бодальова, «професіонал – це суб’єкт діяльності, який володіє такими характеристиками розуму, волі, почуттів, або такими психічними властивостями, які складають сталу структуру, дозволяють йому на високому рівні продуктивності виконувати ту діяльність, якою він зарекомендував себе як хороший фахівець». Учений зазначає, що «дійсний професіоналізм завжди пов’язаний із сильною мотиваційно-емоційною зарядженістю на здійснення саме цієї діяльності і на досягнення в ній унікального, неординарного результату» [7, с. 74].

Це пояснюється тим, що «професіоналам інших сфер діяльності достатньо кваліфіковано виконувати свою власну діяльність, у той час як викладач повинен не тільки викладати знання, а й організувати навчальну діяльність студентів» [40, с. 112].

Для досягнення професійного рівня в цій галузі викладачу необхідно володіти комплексом знань про педагогічну діяльність, її закони, норми, професійну поведінку. Ще в 20-ті роки минулого століття була започаткована наука про вчителя – «дидактологія», яка допомагала педагогу оволодіти необхідними професійними якостями, засвоювати технології і техніку педагогічної діяльності, виробити свій власний стиль, навички проектувальної діяльності при зв’язуванні міждисциплінарної інформації.

Але жодна сучасна технологія і технологічні засоби не допоможуть викладачу побудувати свою власну педагогічну діяльність, якщо він особисто і професійно до неї не підготовлений. На основі цього Н. Кузьміна виділяє поняття «професіоналізм діяльності» і «професіоналізм особистості педагога» як складність двох взаємопов’язаних підсистем, які входять в єдине поняття «педагогічний професіоналізм» [30, с. 216]. Під професіоналізмом діяльності педагога автор розуміє кількісну характеристику суб’єкта педагогічної праці, що відображає високу кваліфікацію і компетентність, різноманітність ефективних професійних умінь і навичок, у тому числі професійних завдань, що дозволяє здійснити педагогічну діяльність з високою і стабільною продуктивністю.

Професіоналізмом особистості викладача називається якісна характеристика суб'єкта педагогічної праці, що відображає високий рівень креативності, професійно важливих й особистісно-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіонала, адекватний рівень домагань, а також мотиваційну сферу і ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток спеціаліста. Професіоналізм у педагогічній діяльності проявляється в умінні розв'язувати практичні педагогічні задачі, спираючись на педагогічну теорію [30, с. 216].

Професіоналізм викладача вищої школи залежить також від його особистісних якостей і здібностей. Саме вони визначають індивідуальний стиль викладання предмета, характер комунікативної сторони занять.

Протягом п'яти років навчання у вищому навчальному закладі відбувається швидка зміна соціальних ролей від учня до студента, і наприкінці навчання, від студента до спеціаліста певної галузі. Це вимагає швидкого професійно-особистісного становлення молоді. З цієї точки зору ми погоджуємося з твердженням В. Сластеніна і А. Міщенко про те, що «об'єктом педагогічної діяльності є не сам студент, якого відокремлено від педагогічного процесу, а саме педагогічний процес, який являє собою систему взаємопов'язаних навчально-виховних завдань, у розв'язанні яких студент бере безпосередню участь і функціонує як один із головних компонентів» [68, с. 81].

Н. Кузьміна бачить реалізацію професіоналізму викладача вищої школи у «педагогічній діяльності, що проявляється в умінні розв'язувати практичні педагогічні задачі, спираючись на педагогічну теорію. Невід'ємною умовою для цього є створення проблемних ситуацій у пізнавальній теоретичній та практичній діяльності студентів, для вирішення яких потрібна певна база теоретичних знань. Такі проблемні ситуації можуть бути створені як у процесі вивчення теоретичних курсів, так і в процесі практичної діяльності» [30, с. 290]. Ця особлива установка мислення допомагає правильному розумінню й ефективному розв'язанню проблеми.

Своєрідність педагогічної діяльності, на думку Ю. Кулюткіна, проявляється в тому, що вона є «переважно управлінською, метадіяльністю, яка підлаштовується під діяльність студентів» [44, с. 15].

Близьке за значенням до категорії професіоналізм є поняття професійна компетенція, що відображає теоретичну і практичну готовність викладача до виконання педагогічної діяльності і характеризує його професіоналізм. А. Маркова виділяє декілька видів професійної компетенції, володіння якими вказує на ступень зрілості людини в професійній діяльності:

- спеціальна компетенція – володіння власно професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;

- соціальна компетенція – володіння вмінням вести спільну професійну діяльність на засадах співробітництва, володіння прийомами професійного спілкування, які притаманні цій професії, нести соціальну відповідальність за результати своєї праці;

- особистісна компетенція – володіння засобами власного самовираження і саморозвитку, засобами опору професійним деформаціям особистості;

- індивідуальна компетенція – володіння засобами самореалізації і розвитку індивідуалізації у межах професії і готовність до професійного зростання, самореалізації і самоорганізації [40, с. 34-35].

На нашу думку, професіоналом у педагогічній діяльності слід вважати особистість, у якої всі вище перераховані види компетенції знаходяться на достатньо високому рівні сформованості. Як свідчать дослідження багатьох учених, зокрема Ю. Чабанського, О. Бодальова, О. Дубасенюк, Л. Пуховської, В. Сухомлинського, знання предмета є цілком зрозумілою вимогою для сучасного педагога, проте це не характеризує його як професіонала. Конгломерат вище перерахованих компетенцій передбачає освіченість викладача як у сфері самої спеціальності, так і у сфері засобів залучення до неї майбутніх спеціалістів, що являється своєрідним мистецтвом використання

науки як засобу навчального і виховного впливу на особистість. Необхідною є також здатність зіставлення різних видів діяльності, наприклад, наукової та педагогічної.

Найвищим ступенем професіоналізму є педагогічна майстерність, яку визначають як комплекс спеціальних умінь, навичок, які дозволяють викладачу ефективно управляти навчально-виховною діяльністю студентів. Рівень сформованості педагогічної майстерності в педагога залежить від його ставлення до своєї професії, самоорганізації і самовдосконалення, активної життєвої позиції. Тому педагогічна майстерність – це комплекс якостей особистості, які забезпечують високий рівень самоорганізації професійно-педагогічної діяльності. А. Макаренко писав: «Майстерність педагога не є якимось особливим мистецтвом, що вимагає таланту, але це спеціальність, якої треба навчитись, як треба навчити лікаря його майстерність, як треба навчити музиканта» [34, с. 246].

У науковий обіг поняття «педагогічний професіоналізм» вперше було вжито Н. Кузьміною, але здебільшого воно на практиці часто застосовується як синонім до терміну «педагогічна майстерність».

Проаналізувавши наукові дослідження вітчизняних вчених з проводу змісту цього поняття, може зробити висновок, що професіоналізм викладача вищого навчального закладу залишається проблемним і потребує системних досліджень.

1.3. Особливості емоційного вигорання в діяльності викладача закладу вищої освіти

Соціальне значення педагогічної діяльності важко переоцінити: вона пов'язана із збереженням і трансляцією культури як досвіду діяльності. Очевидно, що психологічне здоров'я педагога – одна з найважливіших умов, що забезпечують досягнення мети освіти. Педагогічна діяльність завжди

супроводжується емоційною напругою, наслідком якої можуть стати ослаблення стійкості психічних функцій, часткова втрата працездатності і навіть соматичні і нервово-психічні хвороби (Л.О. Китаєв-Смик, Р.О. Серебрякова і ін.), що призводить до зниження психологічної адаптивності, порушення цілісності особи викладача.

Професійна педагогічна діяльність має ряд специфічних особливостей і ускладнена безліччю негативних чинників, одним з яких є феномен «емоційного вигорання» або, в іншій редакції, «синдром емоційного вигорання». Синдром емоційного вигорання виникає в ситуаціях інтенсивного професійного спілкування під впливом безлічі зовнішніх і внутрішніх причин і виявляється як «приглушення» емоцій, зникнення гостроти відчуттів і переживань, збільшення числа конфліктів з партнерами по спілкуванню, байдужість до переживань іншої людини, втрата відчуття цінності життя, втрата віри у власні сили.

Професія педагога відноситься до розряду стресогенних, таких, що вимагають великих резервів самовладання і саморегуляції, одним з яких є емоційна стійкість педагога, необхідна для подолання негативних змін, у тому числі і синдрому емоційного вигорання.

Пояснюється це тим, що професійна праця педагогів відрізняється дуже високою емоційною напруженістю. Відома велика кількість об'єктивних і суб'єктивних емоціогенних чинників, які надають негативну дію на працю педагога, викликаючи сильну емоційну напругу і стрес. Слід також враховувати, що це одна з професій альтруїстичного типу, де вірогідність виникнення психічного вигорання достатньо висока.

Головною причиною «синдрому емоційного вигорання» вважається психологічна, душевна перевтома. Коли вимоги (внутрішні і зовнішні) тривалий час переважають над ресурсами (внутрішніми і зовнішніми), у людини порушується стан рівноваги, яка неминуче приводить до «синдрому емоційного вигорання» [33, с. 151].

Встановлений зв'язок виявлених змін з характером професійної діяльності, зв'язаної з відповідальністю за долю, здоров'я, життя людей. Ці зміни розцінені як результат дії тривалого професійного стресу. Серед професійних стресорів, сприяючих розвитку «синдрому емоційного вигорання», наголошується обов'язковість роботи в строго встановленому режимі дня, велика емоційна насиченість актів взаємодії. У ряду фахівців стресогенність взаємодії обумовлена тим, що спілкування триває годинами, повторюється протягом багатьох років, а реципієнтами виступають хворі з важкою долею, неблагополучні діти і підлітки, злочинці і постраждалі в катастрофах, що розповідають про своє сокровенне, страждання, страхах, ненависті.

Стрес на робочому місці – невідповідність між особистістю і вимогами, що пред'являються до неї, - є ключовим компонентом «синдрому емоційного вигорання». До основних організаційних чинників, сприяючих вигоранню, відносяться: високе робоче навантаження; відсутність або недолік соціальної підтримки з боку колег і керівництва; недостатня винагорода за роботу; високий ступінь невизначеності в оцінці виконуваної роботи; неможливість впливати на ухвалення рішень; двозначні, неоднозначні вимоги до роботи; постійний ризик штрафних санкцій; одноманітна, монотонна і безперспективна діяльність; необхідність зовні проявляти емоції, не відповідні реаліям; відсутність вихідних, відпусток і інтересів поза роботою.

До професійних чинників ризику відносять «допомагаючі», альтруїстичні професії (лікарі, медичні сестри, вчителі, соціальні працівники, психологи, священнослужителі).

Розвитку «синдрому емоційного вигорання» сприяють особистісні особливості: високий рівень емоційної лабільності; високий самоконтроль, особливо при вольовому придушенні негативних емоцій; раціоналізація мотивів своєї поведінки; схильність до підвищеної тривоги і депресивних реакцій, пов'язаних з недосяжністю «внутрішнього стандарту» і блокуванням в собі негативних переживань; ригідна особова структура [33].

Особистість людини - достатньо цілісна і стійка структура, і їй властиво шукати шляхи захисту від деформації. Одним із способів такого психологічного захисту і є синдром емоційного вигорання. Основна причина розвитку «синдрому емоційного вигорання» - невідповідність між особистістю і роботою, між підвищеними вимогами керівника до працівника і реальними можливостями останнього. Часто «синдром емоційного вигорання» викликається невідповідністю між прагненням працівників мати великий ступінь самостійності в роботі, самостійно шукати засоби і методи досягнення тих результатів, за які вони відповідають, і жорсткою, нераціональною політикою адміністрації в організації робочої активності і контролю за нею. Результат такого контролю – виникнення відчуттів даремності своєї діяльності і відсутність відповідальності.

Відсутність належної винагороди за роботу переживається працівником як невизнання його праці, що може також привести до емоційної апатії, зниження емоційної залученості в справі колективу, виникненню відчуття несправедливого до нього відношення і, відповідно, до вигорання.

Професійний стрес – це багатовимірний феномен, що виражається у фізіологічних і психологічних реакціях на складну робочу ситуацію. Розвиток стрес-реакцій можливо навіть в прогресивних, добре керованих організаціях, що обумовлене не тільки структурно-організаційними особливостями, але і характером роботи, особистісними відносинами співробітників, їх взаємодією.

Стрес, пов'язаний з роботою, - це можлива реакція організму, коли до людей пред'являються вимоги, не відповідні рівню їх знань і навиків. В ході недавнього проведеного опиту в 15 країнах Європейського союзу 56% робочих відзначали високі темпи роботи, 60% - жорсткі терміни її виконання, 40% - її монотонність, зверху третини не мали можливості зробити який-небудь вплив на порядок виконання завдань. Пов'язані з роботою стресові чинники сприяють розвитку проблем із здоров'ям. Так, ті, що 15% працюють скаржилися на головний біль, 23% - на біль в області шиї і плечей, 23% - на втому, 28% - на

стрес і 33% - на біль в спині. Майже кожен 10-й повідомив, що до нього на робочому місці застосовують тактику залякування [28].

Ще одним феноменом, характерним для багатьох виробництв, є психічне насильство, причина якого – погіршення міжособистісних відносин і організаційні дисфункції. Найбільш поширеною формою такого насильства є зловживання владою по відношенню до людей, не здатних захистити себе.

Економічні втрати від виробничого стресу і пов'язаних з ним проблем, з психічним здоров'ям тих, що працюють виявляються достатньо високими (близько 265 млрд євро щорічно для 15 держав Європейського союзу). В наші дні із-за швидко змінних соціально-економічних і політичних ситуацій, збільшення нервово-психічних і інформаційних навантажень, диверсифікації виробництва, зростання конкурентності проблеми управління виробничими стресами стають все більш актуальними.

Серед виробничих стрес-факторів можна виділити:

- фізичні (вібрація, шум, забруднена атмосфера);
- фізіологічні (змінний графік, відсутність режиму харчування);
- соціально-психологічні (конфлікт ролей і ролева невизначеність, перевантаження або недовантаження працівників, невідладжена інформаційних потоків, міжособистісні конфлікти, висока відповідальність, дефіцит часу);
- структурно-організаційні («організаційний стрес») [38].

Згідно концепції Р. Сельє, робота в стресовій обстановці приводить до мобілізації внутрішніх ресурсів і може викликати як гострі порушення, так і відстрочені наслідки. Впродовж перших трьох років дії стрес-факторів зростає число гострих станів і реакцій (психози, інфаркти), а потім починають переважати хронічні хвороби (ішемічна хвороба серця, депресія, хвороби нирок, імунологічні захворювання і ін.). Кількість стрес-реакцій зростає за «принципом прискорення», коли що вже розвинулася стрес-реакція приводить до змін в житті і новим стресам, і «принципу заразливості», вельми вираженому у виробничих колективах [38].

«Синдром емоційного вигорання» розглядається в основному як наслідок виробничих стресів, як процес дезадаптації до робочого місця або професійних обов'язків, і основним сприяючим чинником вигорання є тривалість і надмірне навантаження в ситуаціях напружених міжособистісних відносин. У зв'язку з цим «синдром емоційного вигорання» характерний для представників комунікативних професій: лікарі, медичний персонал, вчителі, психологи, представники різних сервісних професій, керівники-менеджери. У контексті професійної діяльності негативні наслідки міжособистісних комунікацій позначаються поняттям «професійне вигорання», що має пряме відношення до збереження здоров'я, психічної стійкості, надійності і професійного довголіття вказаних фахівців [16].

В результаті «вигорання» людина втрачає психічну енергію, у нього розвиваються психосоматична втома (виснаження), емоційне виснаження («вичерпання ресурсів»), з'являються невмотивований неспокій, тривога, дратівливість, виникають вегетативні розлади, знижується самооцінка, втрачається усвідомлення сенсу власної професійної діяльності.

Існує тісний взаємозв'язок між професійним вигоранням і мотивацією діяльності. Вигорання може призводити до зниження професійної мотивації: напружена робота поступово перетворюється на беззмістовне заняття, з'являється апатія і навіть негативізм по відношенню до своїх обов'язків, які зводяться до мінімуму. До психічного вигорання більшою мірою схильні трудоголіки – ті, хто працює з високою самовіддачею, відповідальністю, установкою на постійний робочий процес. «Синдром емоційного вигорання» розглядається як результат несприятливого дозволу стресу на робочому місці, при цьому слід зазначити, що професійна специфіка позначається лише на певному ступені стресогенності окремих чинників. Зв'язок між виробничими стрес-факторами і симптомами вигорання виявлений:

– між загальним (сумарним) показником вигорання і характеристиками роботи (значущістю завдання, продуктивністю, намірами поміняти роботу);

- між деперсоналізацією і недисциплінованістю, поганими відносинами з сім'єю і друзями;
- між емоційним виснаженням і психосоматичними захворюваннями, між персональними досягненнями і відношенням до професійних обов'язків, значущістю роботи і ін. [38].

Сучасний стан вітчизняної освітньої системи характеризується активним впровадженням інноваційних технологій в педагогічний процес. В умовах змін, що відбуваються, все більш високі вимоги пред'являються не тільки до професійних знань, умінь і навиків педагога, але і до рівня його особистісного саморозвитку, його психологічного самопочуття.

В процесі професійної діяльності педагог спілкується із студентами, колегами, адміністрацією. Професійне спілкування педагога характеризується наступними чинниками: протяжністю в часі; результати спільної роботи; емоційною насиченістю, інтенсивністю. За загальним визнанням вітчизняних фахівців педагогічна діяльність – один з видів професійної діяльності, що найбільш деформує особистість людини. Подібні професійні деформації характеру починають заважати педагогові в роботі, утрудняють його спілкування в крузі близьких і друзів.

Ми також знаходимо підтвердження тому, що із збільшенням педагогічного стажу роботи у викладачів вищих навчальних закладів знижуються показники психічного і фізичного здоров'я. Крім того, ученими була встановлена залежність тривалості роботи педагога з учнями і появи у нього такого виду професійної деформації як «синдром емоційного вигорання».

Ці фактори надають часто руйнівну дію на емоційну сферу педагога. У нього різко зростає кількість афектних розладів, з'являються стани незадоволеності собою і своїм життям, труднощі встановлення теплих, довірчих контактів із студентами, колегами, навколишніми людьми. Ці симптоми негативно позначаються на всій професійній діяльності викладача, погіршуються результати його роботи, знижується рівень задоволеності своєю

професійною діяльністю. Таким чином, відбувається зміна в мотиваційній сфері педагога і розвивається синдром емоційного згорання.

Емоціогенні чинники викликають наростаюче відчуття незадоволеності, накопичення втоми, що веде до кризи в роботі, виснаженню і вигоранню. Супроводять цьому фізичні симптоми: астенизація, часті головні болі і безсоння. Окрім цього виникають психологічні і поведінкові симптоми: відчуття нудьги і образи, зниження ентузіазму, невпевненість, дратівливість, нездатність ухвалювати рішення. В результаті всього цього знижується ефективність професійної діяльності педагога. Наростаюче відчуття незадоволеності професією веде до зниження рівня кваліфікації і обумовлює розвиток процесу психічного вигорання.

Розглянемо ряд зовнішніх і внутрішніх чинників передумов, які провокують емоційне вигорання педагога.

До зовнішніх факторів відносять рівні матеріального середовища, зміст роботи і соціально-психологічні умови діяльності. Багато психологів відзначають домінуючу роль цих чинників у виникненні вигорання.

Розглянемо їх:

– Хронічна напружена психоемоційна діяльність.

Така діяльність пов'язана з інтенсивним спілкуванням, точніше, з цілеспрямованим сприйняттям партнерів і дією на них. Професіоналові, що працює з людьми, доводиться постійно підкріплювати емоціями різні аспекти спілкування: активно ставити і вирішувати проблеми, уважно сприймати, посилено запам'ятовувати і швидко інтерпретувати візуальну, звукову і письмову інформацію, швидко зважувати альтернативи і ухвалювати рішення.

– Дестабілізуюча організація діяльності.

Основні її ознаки загальновідомі - нечітка організація і планування праці, недолік устаткування, погано структурована і розпливчата інформація, наявність в ній «бюрократичного шуму» - дрібних подробиць, суперечностей, завищені норми контингенту, з яким пов'язана професійна діяльність,

наприклад, студентів в аудиторії. При цьому дестабілізуюча обстановка викликає багатократний негативний ефект: вона позначається на самому професіоналові, на суб'єктові спілкування - клієнтові, споживачі, пацієнтові і так далі, а потім на взаєминах обох сторін

– Підвищена відповідальність за виконувани функції і операції.

Представники педагогічних професій зазвичай працюють в режимі зовнішнього і внутрішнього контролю. Процесуальний зміст їх діяльності полягає в тому, що постійно треба входити і знаходитися в стані суб'єкта, з яким здійснюється спільна діяльність. Постійно доводиться приймати на себе енергетичні розряди партнерів. На всіх, хто працює з людьми і чесно відноситься до своїх обов'язків, лежить етична і юридична відповідальність за благополуччя увірених ділових партнерів. Плата висока - це нервові перенапруження. Наприклад, у викладача вищого навчального закладу за день проведення занять самовіддача і самоконтроль так значущі, що до наступного робочого дня психічні ресурси практично не відновлюються.

– Неблагополучна психологічна атмосфера професійної діяльності.

Визначається двома основними обставинами – конфліктністю по вертикалі, в системі «керівник – підлеглий», і по горизонталі, в системі «колега – колега». Знервована обстановка спонукає одних розтрачувати емоції, а інших - шукати способи економії психічних ресурсів. Рано чи пізно обачна людина з міцними нервами схилитиметься до тактики емоційного вигорання: триматися від всього і всіх подалі, не приймати все близько до серця, берегти нерви.

– Психологічно важкий контингент, з яким має справу професіонал у сфері спілкування.

У педагогів це учні, студенти з аномаліями характеру, нервової системи. В процесі професійної діяльності майже щодня попадається студент, який «псує вам нерви» або «доведе до білого каління». Мимоволі фахівець починає попереджувати подібні випадки і удаватися до економії емоційних ресурсів, переконуючи себе за допомогою формули: «не слід звертати увагу». Залежно від статистики своїх спостережень, він додає, кого саме треба емоційно

ігнорувати: невихованих, розбещених, нерозумних, капризних або аморальних. Механізм психологічного захисту знайдений, але емоційна усунутість може бути використана недоречно, і тоді професіонал не включається в потреби і вимоги цілком нормального партнера по діловому спілкуванню. На цьому ґрунті виникають непорозуміння і конфлікт, таким чином, емоційне вигорання виявляється своєю дисфункціональною стороною.

До внутрішніх чинників, що сприяють емоційному вигоранню відносять наступні:

– Схильність до емоційної ригідності.

Емоційне вигорання як засіб психологічного захисту виникає швидше у тих, хто менш реактивний і сприйнятливий, емоційніше стриманий. Наприклад, формування симптомів «вигорання» проходитиме повільніше у людей імпульсних, таких, що володіють рухомими нервовими процесами. Підвищена вразливість і чутливість можуть повністю блокувати даний механізм психологічного захисту і не дозволять йому розвиватися. Життя багато разів підтверджує сказане. Нерідко трапляється так що, пропрацювавши «в людях» до пенсії, чоловік, проте, не втратив чуйність, емоційну залученість, здібність до співучасті і співпереживання.

– Інтенсивна інтеріоризація (сприйняття і переживання) обставин професійної діяльності.

Дане психологічне явище виникає у людей з підвищеною відповідальністю за доручену справу, виконувану роль. Часто зустрічаються випадки, коли по молодості, недосвідченості і, можливо, наївності, фахівець, що працює з людьми, сприймає все дуже емоційно, віддається справі без залишку. Кожен стресогенний випадок з практики залишає глибокий слід в душі. Доля, здоров'я, благополуччя суб'єкта діяльності викликає інтенсивну співучасть і співпереживання, болісні роздуми і безсоння. Професор Т.В. Решетова називає це неписьменним співчуттям – повним розчиненням в іншому, слабкими межами «Я» [59]. Поступово емоційно-енергетичні ресурси виснажуються, і виникає необхідність відновлювати їх або берегти,

удаючись до тих або інших прийомів психологічного захисту. Так, деякі фахівці через якийсь час міняють профіль роботи і навіть професію. Частина молодих педагогів покидає навчальний заклад в перші 5 років трудового стажу. Але типовий варіант економії ресурсів – емоційне вигорання. Педагоги через 11-16 років набувають енергозбережних стратегій виконання професійної діяльності.

Часто буває, що в роботі професіонала чергуються періоди інтенсивної інтеріоризації і психологічного захисту. Часом сприйняття несприятливих сторін діяльності загострюється, і тоді людина дуже переживає стресові ситуації, конфлікти, допущені помилки. Наприклад, педагог, що навчився спокійно реагувати на аномалії характерів юнацького віку, раптом «зривається» в спілкуванні з певним учнем, обурений його нетактовними витівками і грубістю. Але трапляється – той же педагог розуміє, що треба проявити особливу увагу до учня і його сім'ї, проте, не в силах зробити відповідні кроки. Емоційне вигорання обернулося байдужістю і апатією.

Розглянемо слабку мотивацію емоційної віддачі в професійній діяльності.

Тут є два аспекти. По-перше, професіонал у сфері спілкування не вважає для себе необхідним або чомусь не зацікавленим проявляти співучасть і співпереживання суб'єктові своєї діяльності. Відповідний умонастрій стимулює не тільки емоційне вигорання, але і його крайні форми – байдужість, душевну черствість.

По-друге, людина не звикла, не уміє заохочувати себе за співпереживання і співучасть, що проявляються по відношенню до суб'єктів професійної діяльності. Систему самооцінок він підтримує іншими засобами – матеріальними або позиційними досягненнями. Альтруїстична емоційна віддача для такої людини нічого не означає, і він не потребує її, не випробовує від неї задоволення. Природно, «вигоряти» йому просто і легко. Інша справа особа з альтруїстичними цінностями. Для неї важливо допомагати

і співчувати іншим. Втрату емоційності в спілкуванні вона переживає як показник етичних втрат, як втрату людяності.

Етичні дефекти і дезорієнтація особистості. Можливо, професіонал мав етичну ваду ще до того, як почав працювати з людьми, або ж придбав їх в процесі діяльності. Етичний дефект обумовлений нездатністю включати у взаємодію з діловими партнерами такі моральні категорії, як совість, чесноту, добродієність, чесність, пошана має рацію і гідність іншої особистості. Етична дезорієнтація викликається іншими причинами - невмінням відрізнити хороше від поганого, благо від шкоди, що наноситься іншій особі. Проте як у разі етичного дефекту, так і за наявності етичної дезорієнтації, формування емоційного вигорання полегшується. Збільшується вірогідність байдужості до суб'єкта діяльності і апатії до виконуваних обов'язків.

До цього переліку можна додати фактори, виділені Т.В. Решетовою:

- неемоційність або невміння спілкуватися;
- алекситимія у всіх проявах (неможливість висловити словами свої відчуття), що завжди пов'язане з тривогою;
- трудоголізм, коли відбувається камуфляж якої-небудь проблеми роботою (трудоголік найчастіше прикриває темпом свою професійну неспроможність);
- люди без ресурсів (соціальні зв'язки, споріднені зв'язки, любов, професійна спроможність, економічна стабільність, мета, здоров'я і так далі) [59, с. 88]

Симптоми емоційного вигорання умовно розділяють на фізичні, поведінкові і психологічні.

До фізичних відносяться: втома; відчуття виснаження; сприйнятливості до змін показників зовнішнього середовища; часті головні болі розладу шлунково-кишкового тракту; надлишок або недолік ваги; задишка; безсоння.

До поведінкових і психологічних: робота стає все важчою, а здатність виконувати її все менше; професіонал рано приходить на роботу і залишається надовго; пізно з'являється на роботі і рано йде; бере роботу додому; відчуття

неусвідомленого неспокою; відчуття нудьги; зниження рівня ентузіазму; відчуття образи; відчуття розчарування; невпевненість; відчуття провини; відчуття незатребуваності; легко виникаюче відчуття гніву; дратівливість; людина звертає увагу на деталі; підозрілість; відчуття всемогутності; ригідність; («застрявання» на одному вигляді діяльності, труднощі в адаптації до нової ситуації); нездатність ухвалювати рішення; дистанціонування від пацієнтів і прагнення до дистанціонування від колег; підвищене відчуття відповідальності за пацієнтів; уникнення, що росте; загальна негативна установка на життєві перспективи; зловживання алкоголем і (або) наркотиками.

Серед багатьох особливостей і труднощів педагогічної роботи часто виділяють її високу психічну напруженість. Більш того, здібність до переживання і співпереживання визнається однією з професійно важливих якостей педагога. Всі ці особливості можуть сприяти формуванню «синдрому емоційного вигорання» [3].

Таким чином, на підставі вищесказаного, ми бачимо, що професія викладача може бути віднесена до «розряду стресогених, таких, що вимагають від нього самовладання і саморегуляції» [64]. Прояви стресу в роботі викладача різноманітні. Так, в першу чергу виділяються фрустрованість, тривожність, виснаженість, депресія, емоційна ригідність і емоційне спустошення – це ціна відповідальності, яку платитиме педагог.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

2.1. Організація і методика проведення дослідження

Дослідження проводилося на базі Запорізького національного університету. У дослідженні взяли участь 34 викладача віком від 25 до 48 років з різним педагогічним стажем.

Найбільш численну частину склали викладачі зі стажем від трьох до п'яти років – 23,53% (8 викладачів) та від десяти до п'ятнадцяти – 29,42% (10 викладачів). Стаж від 0,6 до 3 років мають 14,71% (5 викладачів), 6 років стажу мають 8,82 % випробовуваних (3 викладача). По двоє випробовуваних (5,88 %) мають восьмилітній, шістнадцятилітній і дев'ятнадцятилітній стаж. Стаж сімнадцять та дев'ять років мають по одному викладачеві (2,94%).

Методика дослідження містить:

1) Анкетування спрямоване на оцінку ступені задоволеності викладачів вищого навчального закладу умовами праці, розміром заробітної плати, відносинами з керівництвом, відносинами в колективі, а також на оцінку інтенсивності випробовуваних викладачами фізичних, інтелектуальних та психоемоційних навантажень (Додаток А).

2) Методика «Діагностики рівня емоційного вигорання» В.В.Бойко спрямована на виявлення рівня прояву синдрому емоційного вигорання [21];

3) Методика багатофакторного дослідження особистості Р. Кеттелла спрямована на виявлення особистісних якостей [55].

Обрані методики в повній мірі відповідають меті даної роботи.

1. З метою отримання первинної інформації про викладача і про умови його професійної діяльності була розроблена анкета (Додаток А).

2. Методика «Діагностика рівня емоційного вигорання» В.В. Бойка є найбільш комплексною і дає можливість системно і детальніше проаналізувати вираженості дванадцяти симптомів синдрому «вигорання», враховуючи компоненти, до яких вони відносяться.

Ця методика представляє найдокладнішу картину синдрому емоційного вигорання. З її допомогою діагностується рівень сформованості фаз розвитку синдрому.

Методика дозволяє діагностувати провідні симптоми «емоційного вигорання» і визначити, до якої фази розвитку стресу вони відносяться: «напруги», «резистенції», «виснаження». Оперуючи значеннєвим змістом і кількісними показниками, підрахованими для різних фаз формування синдрому «вигорання», можна дати досить об'ємну характеристику особистості, оцінити адекватність емоційного реагування в конфліктній ситуації, намітити індивідуальні міри.

Методика складається з 84 тверджень. Інтерпретація результатів проводилася по трьох фазах розвитку стресу – напруга, резистенція й саме виснаження. Кожна фаза стресу діагностується на основі чотирьох, характерних для неї симптомів. Досліджуваний, відповідно до інструкції, відповідає на них у вигляді стверджувальних або негативних відповідей.

Оперуючи значеннєвим змістом і кількісними показниками, підрахованими для різних фаз формування синдрому «вигорання», можна дати досить об'ємну характеристику особистості й, що не менш важливо, намітити індивідуальні міри профілактики й психокорекції.

3. Для діагностики особистісних якостей викладачів вищого навчального закладу нами було використано методику багатофакторного дослідження особистості Р. Кеттелла.

Багатофакторний опитувальник особистості опублікований Р.Б. Кеттеллом в 1949 р. і з тих пір широко використовується в психодіагностичній практиці. Цей тест універсальний, практичний, дає

багатогранну інформацію про індивідуальність. Питання носять прожективний характер, відображають звичайні життєві ситуації.

В даний час різні форми 16PF опитувальника є найбільш популярним засобом експрес-діагностики особистості. Вони використовуються у всіх ситуаціях, коли необхідне знання індивідуально-психологічних особливостей людини.

Опитувальник діагностує риси особистості, які Р.Б. Кеттелл називає конституційними факторами. Вивчення динамічних факторів-мотивів, потреб, інтересів, цінностей - потребує застосування інших методів. Це необхідно враховувати при інтерпретації, оскільки реалізація в поведінці особистісних рис і установок залежить від потреб і характеристик ситуації. Нами використовувався скорочений варіант опитувальника, який слід використовувати в умовах дефіциту часу. Він містить 105 питань. Час обстеження коливається від 20 до 50 хвилин.

Спосіб роботи з опитувальником висловлюється в інструкції для випробовуваного. Відповіді заносяться до спеціального листа, а потім обраховуються за допомогою спеціального «ключа». Збіг з ключем відповідей «а» і «с» оцінюється двома балами, збіг відповідей «b» – одним балом. Сума балів по кожній виділеній групі питань дає в результаті значення фактора. Виключенням є фактор В – тут будь-який збіг відповіді з «ключем» дає 1 бал. Таким чином, максимальна оцінка по кожному фактору – 12 балів, по фактору В – 8 балів, мінімальна – 0 балів.

Набуте значення кожного фактора переводиться в стени (стандартні одиниці) за допомогою приведених таблиць.

Стени розподіляються за біполярною шкалою з крайніми значеннями в 1 і 10 балів. Відповідно, першій половині шкали (від 1 до 5,5) привласнюється знак «-», другій половині (від 5,5 до 10) знак «+». З наявних показників по всім 16 факторам будується так званий «профіль особистості».

2.2. Аналіз та інтерпретація отриманих результатів

Результати, отримані за допомогою анкетного опиту, дозволили оцінити ступінь задоволеності викладачів умовами праці, заробітною платою, відносинами з керівництвом, відносинами в колективі, а також оцінити інтенсивність випробовуваних викладачами фізичних, інтелектуальних та психоемоційних навантажень (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Показники задоволеності організаційними факторами викладачів вищого навчального закладу (%)

Показники задоволеності	Викладачі
Задоволеність умовами праці	
Задоволений	20,59%
Скоріше задоволений, чим незадоволений	32,35%
Важко відповісти	17,65%
Скоріше незадоволений, чим задоволений	23,53%
Повністю незадоволений	5,88%
Задоволеність розміром заробітної плати	
Задоволений	0
Скоріше задоволений, чим незадоволений	35,29%
Важко відповісти	20,59%
Скоріше незадоволений, чим задоволений	26,47%
Повністю незадоволений	17,65%
Задоволеність можливістю підвищення кваліфікації	
Задоволений	35,29%
Скоріше задоволений, чим незадоволений	26,47%
Важко відповісти	20,59%
Скоріше незадоволений, чим задоволений	11,77%
Повністю незадоволений	5,88%
Задоволеність престижністю роботи, що виконується	
Задоволений	26,47%
Скоріше задоволений, чим незадоволений	38,23%
Важко відповісти	20,59%

Продовження таблиці 2.1

Показники задоволеності	Викладачі
Скоріше незадоволений, чим задоволений	14,71%
Повністю незадоволений	0
Задоволеність відносинами з керівництвом	
Задоволений	26,47%
Скоріше задоволений, чим незадоволений	32,35%
Важко відповісти	20,59%
Скоріше незадоволений, чим задоволений	11,77%
Повністю незадоволений	8,82%
Задоволеність відносинами в колективі	
Задоволений	32,35%
Скоріше задоволений, чим незадоволений	23,53%
Важко відповісти	14,71%
Скоріше незадоволений, чим задоволений	5,88%
Повністю незадоволений	23,53%
Задоволеність організацією роботи	
Задоволений	11,76%
Скоріше задоволений, чим незадоволений	35,29%
Важко відповісти	14,71%
Скоріше незадоволений, чим задоволений	11,76%
Повністю незадоволений	26,48%

Відповіді на питання анкети щодо сімейного стану розподілилися таким чином: у шлюбі знаходяться 64,7% опитаних, не мають власної сім'ї – 35,3% респондентів.

При відповіді на питання анкети щодо задоволеності умовами праці, отримані наступні результати: повністю умовами праці задоволені 20,59% (7 опитаних), швидше задоволені, чим не задоволені – 32,35% (11 респондентів), важко відповісти 17,65% (6 досліджуваних), швидше незадоволені, чим задоволені умовами праці – 23,53% (8 викладачів), зовсім незадоволені 5,88% (2 респонденти).

На питання анкети про ступінь задоволеності розміром зарплати відповіді розподілилися таким чином: немає жодного респондента хто би був задоволений розміром зарплати, швидше задоволені, чим не задоволені 12 викладачів (35,29%), важко відповісти 20,59% (7 респондентів), швидше не задоволені, чим задоволені 26,47% (9 викладачів), повністю незадоволені розміром зарплати 6 досліджуваних (17,65%).

При аналізі питання анкети про можливість підвищення кваліфікації, отримані наступні результати: більшість респондентів (35,29%) задоволені нею, швидше задоволені, чим не задоволені можливістю підвищення кваліфікації 26,47% (9 опитаних), важко відповісти 20,59%, швидше незадоволені, чим задоволені можливістю підвищення кваліфікації 11,77% (4 респонденти), повністю незадоволені двоє опитаних (5,88%).

Виходячи з даних, отриманих в ході анкетування, ми можемо говорити про ступінь задоволеності викладачів вищого навчального закладу престижністю роботи, що виконується. Відсоток опитаних, повністю задоволених престижністю роботи, що виконується склав 26,47%, швидше задоволені престижністю, чим незадоволені 38,23%, важко відповісти 20,59% (7 опитаних), швидше незадоволені, чим задоволені 14,71%, повністю незадоволених престижністю професії немає.

Також аналіз анкетних даних дозволив з'ясувати ступінь задоволеності респондентів відносинами з керівництвом і відносинами в колективі. Задоволені відносинами з керівництвом 26,47%, швидше задоволені, чим не задоволені 32,35%, важко відповісти 20,59% опитаних, швидше незадоволені, чим задоволені 11,77%, повністю незадоволені відносинами з керівництвом 8,82% (3 респондентів).

Задоволені відносинами в колективі 32,35%, швидше задоволені, чим не задоволені 23,53% опитаних (8 викладачів), важко відповісти 14,71% (5 досліджуваних), швидше незадоволені, чим задоволені 5,88%, повністю незадоволених відносинами в колективі 23,53% (8 респондентів).

При аналізі відповідей на питання анкети (див. Додаток А), щодо задоволеності організацією роботи, отримані наступні результати: 4 викладачів (11,76%) повністю задоволені організацією роботи, швидше задоволені, чим не задоволені організацією роботи 12 респондентів (35,29%), важко відповісти 14,71% (5 опитаних), 4 досліджуваних (11,76%) швидше незадоволені, чим задоволені організацією роботи, повністю незадоволених організацією роботи 26,48% (9 респондентів).

Також аналіз результатів анкетування дозволив виявити інтенсивність фізичних, інтелектуальних і психоемоційних навантажень, що випробовують викладачі (табл. 2.2). Високу інтенсивність фізичних навантажень випробовують 20,59% (7 досліджуваних), 15 респондентів (44,12%) іноді випробовують фізичні навантаження, 35,29% викладачів ніколи не випробовують фізичні навантаження.

Таблиця 2.2

Інтенсивності фізичних, інтелектуальних, психоемоційних навантажень у викладачів (%)

Інтенсивність навантаження	Викладачі
Інтенсивність фізичних навантажень	
Завжди	20,59%
Іноді	44,12%
Ніколи	35,29%
Інтенсивність інтелектуальних навантажень	
Завжди	76,47%
Іноді	23,53%
Ніколи	0
Інтенсивність психоемоційних навантажень	
Завжди	64,71%
Іноді	32,35%
Ніколи	2,94%

Інтенсивні інтелектуальні навантаження випробовує більшість респондентів (76,47%), іноді випробовують інтелектуальні навантаження –

23,53% (8 викладачів), тих, хто ніколи не випробовує інтелектуальних навантажень немає.

Психоемоційні навантаження завжди на собі випробовують 64,71% опитаних (22 викладача), іноді випробовують 32,35%, ніколи не випробовують в професійній діяльності психоемоційні навантаження 2,94% опитаних.

Отже, виходячи з даних анкети, можна зробити висновки, що більшість викладачів задоволена умовами праці (52,94%). Але існує низька задоволеність розміром оплати праці (44,12% - незадоволені).

Більшість викладачів вищого навчального закладу, що взяли участь в дослідженні показали високу можливість підвищення кваліфікації: їй задоволені 29 досліджуваних (61,76%).

Так само більшість викладачів (64,7%) продемонстрували високу ступінь задоволеності престижністю роботи, яка виконується. Відносинами з керівництвом більшість працівників вищого навчального закладу задоволена (58,82%). Також, більшість опитаних задоволені відносинами в колективі (55,88%), але існує достатньо велика група повністю незадоволених відносинами в колективі – 29,41% (10 респондентів). Організація роботи задовольняє більшість опитаних - 47,05% (16 досліджуваних).

Педагогічна робота, як вид професійної діяльності зв'язана з високими інтелектуальними і психоемоційними навантаженнями, що підтверджується результатами анкети (інтенсивні інтелектуальні навантаження випробовують 26 викладачів (76,47%), іноді випробовують інтелектуальні навантаження 8 респондентів (23,53%), психоемоційні навантаження завжди на собі випробовують 64,71% опитаних (іноді випробовують - 32,35%). У меншій мірі викладачі випробовують фізичні навантаження (35,29% респондентів ніколи не випробовують фізичні навантаження).

Отримані результати дослідження за допомогою методики «Діагностика рівня емоційного вигорання» В.В. Бойка дали можливість оцінити особливості прояву всіх компонентів «емоційного вигорання» у педагогічних працівників (таблиця 2.3).

Таблиця 2.3

Рівні емоційного вигорання викладачів закладу вищої освіти

	№	1 фаза Напруження				2 фаза Резистенція					3 фаза Виснаження					
		1	2	3	4	Всього	5	6	7	8	Всього	9	10	11	12	Всього
1 група	1	6	6	10	8	30	26	17	12	22	77	13	21	4	12	50
	2	11	12	6	10	39	23	18	4	18	63	7	5	13	8	33
	3	17	26	21	13	77	13	6	20	8	47	20	9	21	26	83
	4	8	7	12	5	32	18	6	22	23	69	10	12	3	5	30
	5	23	14	7	19	63	17	21	6	7	51	15	7	8	14	44
	6	7	14	9	19	49	21	7	24	12	64	8	13	6	7	34
	7	26	22	15	15	78	23	11	6	22	62	21	6	18	24	69
	8	18	11	6	21	50	28	8	26	8	70	9	8	9	15	41
	9	19	14	25	9	67	16	12	18	6	52	14	20	4	21	59
	10	12	5	8	4	29	17	19	4	26	66	5	24	8	6	43
	11	6	7	5	11	29	24	26	12	14	76	8	6	22	28	64
	12	18	12	6	22	58	11	28	8	24	71	3	10	8	7	28
	13	24	23	8	6	62	2	16	20	4	42	13	18	3	14	48
	14	12	11	4	21	48	20	20	11	19	70	6	13	8	8	35
	15	9	14	10	12	45	25	21	3	26	75	9	8	26	27	70
	16	8	7	8	12	35	13	8	24	17	62	23	4	7	12	46
	17	8	8	9	17	42	29	29	15	26	99	3	7	27	21	58
2 група	1	10	15	18	14	57	9	14	8	16	47	4	5	6	11	28
	2	2	6	3	21	32	18	7	4	21	50	8	5	3	10	26
	3	5	13	11	7	36	6	5	19	7	37	17	2	0	10	29
	4	28	17	4	10	59	2	13	14	18	47	11	3	2	18	34
	5	14	4	6	8	32	16	12	6	4	38	21	1	4	2	28
	6	5	3	2	22	32	22	11	2	13	48	7	4	3	5	19
	7	18	14	9	3	44	3	6	18	11	38	6	7	5	13	31
	8	7	3	8	12	30	2	8	21	3	34	13	8	6	14	41
	9	21	12	11	7	51	6	1	12	19	40	18	4	7	27	56
	10	7	12	6	3	38	24	5	3	13	45	3	6	4	8	21
	11	11	2	8	8	29	8	4	4	21	37	6	8	7	22	43
3 група	1	7	3	9	12	31	7	13	3	4	27	5	7	4	2	18
	2	4	12	4	5	25	2	5	21	6	34	4	3	1	4	12
	3	15	3	0	13	31	8	14	0	11	33	12	6	8	5	31
	4	4	2	5	2	13	6	3	5	0	14	3	0	0	5	8
	5	6	1	9	0	16	2	6	13	3	24	8	7	6	8	29
	6	5	11	4	6	26	6	8	6	12	32	7	0	5	2	14

Симптоми: 1 – «переживання психотравмуючих обставин»; 2 – «незадоволеність собою»; 3 – «загнаність у клітку»; 4 – «тривоги і депресії»; 5 – «неадекватного виборче емоційного реагування»; 6 – «емоційно-моральної дезорієнтації»; 7 – «розширення сфери економії емоцій»; 8 – «редукція професійних обов'язків»; 9 – «емоційний дефіцит»; 10 – «емоційна відчуженість»; 11 – «особистісна відчуженість (деперсоналізація)»; 12 – «психосоматичні і психовегетативні порушення».

Проаналізуємо насамперед загальні дані, за допомогою яких оцінювався рівень розвитку різних компонентів синдрому «емоційного вигорання» (рисунок 2.1., таблиця 2.4).

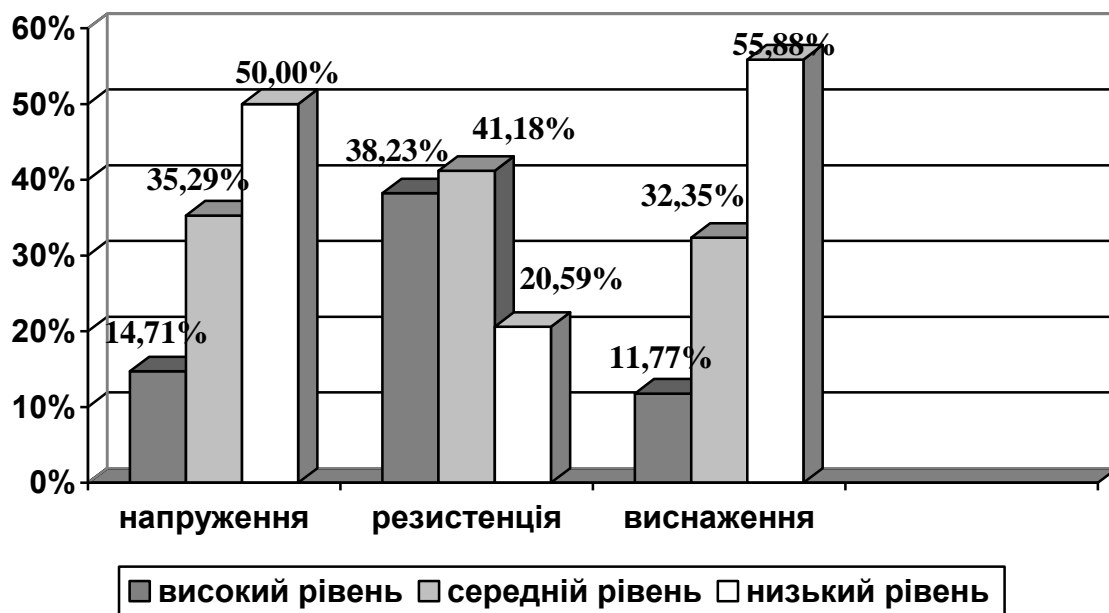


Рис. 2.1. – Рівні розвитку компонентів синдрому «емоційного вигорання»

З рисунка і таблиці видно, що домінуючим компонентом у синдромі «емоційного вигорання» у викладачів вищого навчального закладу є «резистенція», яка, на думку В.В. Бойко, характеризується припиненням професійних обов'язків, зменшенням взаємодії з колегами та студентами, розширенням сфери економії емоцій, бажанням побути на самоті, неадекватним емоційним реагуванням тощо.

Таблиця 2.4

Рівень розвитку компонентів синдрому «емоційного вигорання»

Компоненти синдрому «емоційного вигорання»	Рівні розвитку компонентів синдрому «емоційного вигорання»		
	Низький	Середній	Високий
Напруження	50%	35,29%	14,71%
Резистенція	20,59%	41,18%	38,23%
Виснаження	55,88%	32,35%	11,77%

Принагідно зауважимо, що 13 викладачів (38,23%) опитаних мають високий рівень розвитку цього компонента, натомість як лише у 5 досліджуваних (14,71%) виявлено високий рівень розвитку першого компонента синдрому («напруження»), а також у 11,77% опитаних (4 досліджуваних) — високий рівень розвитку третього компонента синдрому («виснаження»). Тобто можна стверджувати, що розвиток «емоційного вигорання» у працівників вищого навчального закладу відбувається саме через другий компонент синдрому «емоційного вигорання» – «резистенцію». Професійна робота викладача завжди містить у собі перевантажену емоціями комунікативну діяльність: спілкування зі студентами, колегами, керівництвом, батьками тощо.

Такий висновок підкріплюється й даними про розвиток у викладачів окремих симптомів «емоційного вигорання» (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Частота виникнення симптомів «емоційного вигорання»

Симптоми «професійного вигорання»	Кількість опитаних, %
Неадекватне вибіркове емоційне реагування (симптом другого компонента синдрому — «резистенції»)	52,94
Редукція професійних обов'язків (симптом другого компонента синдрому — «резистенції»)	44,11
Розширення сфери економії емоцій (симптом другого компонента синдрому — «резистенції»)	32,35
Переживання психотравмуючих обставин (симптом першого компонента синдрому — «напруження»)	29,41
Емоційно-моральна дезорієнтація (симптом другого компонента синдрому — «резистенції»)	29,41
Психосоматичні та психовегетативні порушення (симптом третього компонента синдрому — «виснаження»)	26,47
Тривога й депресія (симптом першого компонента синдрому — «напруження»)	23,53

Продовження таблиці 2.5

Симптоми «професійного вигорання»	Кількість опитаних, %
Особистісне відчуження (деперсоналізація) (симптом третього компонента синдрому — «виснаження»)	14,71
Емоційний дефіцит (симптом третього компонента синдрому — «виснаження»)	14,71
Незадоволеність собою (симптом першого компонента синдрому — «напруження»)	11,76
Емоційне відчуження (симптом третього компонента синдрому — «виснаження»)	11,76
«Загнаність у клітку» (симптом першого компонента синдрому — «напруження»)	8,82

Дані дослідження свідчать, що у викладачів у синдромі «емоційного вигорання» домінують симптоми другого компоненту – резистенції. Якщо проранжирувати симптоми «професійного вигорання» за частотою виникнення, то перше місце посяде «неадекватне вибіркове емоційне реагування» (у 52,94% опитаних воно сформоване); друге місце – «редукція професійних обов'язків» (44,11% опитаних); третє – «розширення сфери економії емоцій» (32,35%), четверте – «переживання психотравмуючих обставин» та «емоційно-моральна дезорієнтація» (по 29,41% відповідно); п'яте – «психосоматичні та психовегетативні порушення» (26,47%).

Після обробки даних дослідження ступеня емоційного вигорання у викладачів за допомогою методики «Діагностика рівня емоційного вигорання» В.В. Бойко всі випробовувані були розділені за кількістю набраних балів, як в окремих фазах, так і за загальною кількістю набраних балів. Всю вибірку було поділено на три групи, за таким критерієм, як сформованість фаз:

До першої групи увійшло 17 викладачів, що складає 50% - синдром повністю сформувався хоч би в одній з фаз (тобто підсумкова кількість балів в одній з фаз більша або дорівнює 61).

У другу групу – 11 досліджуваних, що складає 32,35% - синдром знаходиться у стадії формування хоч б в одній із фаз (тобто підсумкова кількість балів в одній з фаз знаходиться в проміжку від 37 до 60 балів).

У третю групу - 6 респондентів, що складає 17,65% - синдром не сформувався (тобто підсумкова кількість балів ні в одній із фаз не перевищує 36 балів).

Отже, можна стверджувати, що найчисленнішою виявилася група викладачів з синдромом вигорання, що сформувався хоч би в одній з фаз. А самою нечисленною – група із синдромом, що не сформувався.

Проаналізувавши показники вираженості фаз і симптомів у різних групах, ми прийшли до наступних висновків.

I. У фазі «напруга»:

– симптом «переживання психотравмуючих обставин» сформувався у 29,41% викладачів з першої і другій груп (відповідно 20,59% і 8,82%). Це означає, що педагоги цих груп у даний час випробовують дію психотравмуючих чинників, наростає напруга, яка виливається у відчай і обурення. Нерозв'язність ситуації приводить до розвитку явищ «вигорання». Для порівняння, в третій групі, немає жодної людини з даним симптомом, що сформувався;

– симптом «тривоги і депресії» склався у педагогів (23,53%) з першої та другої груп, це свідчить про те, що ці люди випробовують напругу у формі переживання ситуативної і особистісної тривоги, розчарування в професії. Симптом нервової тривожності, що склався, означає початок опору стресовим ситуаціям і початок формування емоційного захисту. У третій групі складається у дуже невеликої кількості людей (5,88%) відчуття «незадоволеності собою» сформувалося у дуже невеликої кількості викладачів 1-ої і 2-ої груп (11,76%). Це свідчить про те, що, в основному, викладачі не випробовують незадоволеності собою в професії і конкретними обставинами на робочому місці. Але у 44,11% педагогів зі всіх трьох груп цей симптом починає формуватися, і можна говорити про те, що починає діяти механізм «емоційного

перенесення», тобто вся сила емоцій прямує не назовні, а на себе. Це виявляється в інтенсивній інтериоризації обов'язків, підвищеній сумлінності й відчутті відповідальності, що, поза сумнівом, нагнітає напругу, а на подальших етапах «вигорання» може провокувати психологічний захист;

– симптом «загнаності у клітку» у двох групах склався лише у 8,82% педагогів. Це означає, що ці люди відчувають або починають відчувати стан інтелектуально-емоційного затору, безвиході. До цього можуть приводити організаційні недоліки, повсякденна рутинна і так далі. У третій групі цей симптом не спостерігається.

II. У фазі «резистенція»:

– домінуючим є симптом «неадекватного емоційного реагування». Цей симптом склався у 52,94% викладачів. З них на першу групу доводиться 38,23% і 14,71% на другу. Симптом «неадекватного вибору емоційного реагування»: безперечна «ознака вигорання», коли професіонал перестає уловлювати різницю між двома явищами, що принципово відрізняються: економічний прояв емоцій і неадекватне вибіркоче емоційне реагування. Неадекватна «економія» емоцій обмежує емоційну віддачу за рахунок вибіркового реагування в ході робочих контактів. При цьому людині здається, що вона поступає допустимо. Суб'єкт спілкування фіксує при цьому інше – емоційну черствість, байдужість і неповагу до особистості;

– симптом «редукції професійних обов'язків» склався у 44,11% педагогів з першої і другої груп і складається у 20,59% педагогів, з них: 5,88% відноситься до першої групи, 8,82% до другої групи і 5,88% до третьої групи. Це означає, що у цих педагогів виявляються спроби полегшити або скоротити обов'язки, які вимагають емоційних витрат. Одним із прикладів такого спрощення є недолік елементарного впливу до студентів і колег;

– симптом «розширення сфери економії емоцій» склався у 32,35% педагогів, у 17,65% - складається. З них 29,41% припадає на першу групу, 14,71% - на другу і лише 5,88% - на третю групу. Це говорить про те, що дана форма захисту здійснюється поза професійною областю – у спілкуванні з

рідними, друзями. На роботі ці люди тримаються відповідно нормативам, а удома замикаються або гірше - готові послати всіх геть;

– симптом «емоційно-моральної дезорієнтації» склався у 29,41% педагогів, причому тут опинилися педагоги тільки з першої групи. Складається цей симптом у 23,53% педагогів, з них: 5,88% відносяться до першої групи, 11,76% - до другої і 5,88% до третьої групи. Для таких педагогів настрою і суб'єктивні переваги впливають на виконання професійних обов'язків. Педагог намагається вирішувати проблеми підопічних за власним вибором, визначає гідних і негідних, «хороших» і «поганих».

III. У фазі «виснаження»:

– симптом «психосоматичних і психовегетативних порушень» є домінуючим. Симптом склався у 26,47% педагогів, які відносяться до першої і другої групи. Складається він у 29,41% педагогів, які відносяться теж, тільки до першої і другої груп. Отже, цей симптом зовсім не склався в третій групі педагогів;

– симптом «особистісної відчуженості (деперсоналізація)» склався у 14,71% педагогів тільки з першої групи. Цей симптом виявляється в процесі спілкування у вигляді часткової втрати інтересу до суб'єкта професійної діяльності («До всього, що відбувається на роботі, я втратив інтерес, живе відчуття»).

– симптом «емоційного дефіциту» також склався у 14,71% педагогів. З них: 8,82% відносяться до першої групи і 5,88% до другої. У третій групі симптом не склався. Складається цей симптом у 20,59% педагогів. Він виявляється у відчутті своєї нездатності допомогти суб'єктам своєї діяльності в емоційному плані, не в змозі увійти в їх положення. При цьому особистість переживає появу цих відчуттів. Якщо позитивні емоції виявляються все рідше, а негативні частіше, значить, симптом посилюється. Грубість, дратівливість, образи - все це прояви симптому «емоційного дефіциту»;

– симптом «емоційного відчуження» виявився найменш вираженим. Він склався у 11,76% педагогів, всі вони відносяться до першої групи. Але

складається цей симптом у 29,41% педагогів, з них: 14,71% відносяться до першої групи, 8,82% до другої і 5,88% до третьої групи. Педагоги, уражені цим симптомом, майже повністю виключають емоції з професійної діяльності, їх майже не хвилюють, не викликають емоційного відгуку – ні позитивні обставини, ні негативні.

Отже, ми бачимо, що найбільша кількість педагогів знаходиться в другій фазі емоційного вигорання, у фазі «резистенції» - опори.

При зіставленні результатів анкетування з результатами за методикою В.В. Бойко «Діагностика рівня емоційного вигорання» нами були зроблені наступні висновки.

Серед викладачів, що мають сім'ю і незамужніх, немає явних відмінностей за рівнями емоційного «вигорання». Сім'я, швидше за все, повинна виступати як фактор, який знижує вплив різних професійних стресів, оскільки виконує рекреаційну і психотерапевтичну функції, що пов'язані з психологічною підтримкою членів сім'ї. Але деструктивна сім'я, може стати стресовим фактором, причиною посилювання синдрому емоційного «вигорання». Також, на нашу думку, неявні відмінності емоційного «вигорання» серед викладачів, що мають сім'ю і незамужніми, можна пояснити феноменом «подвійної зайнятості жінок». Навіть у благополучній сім'ї жінка, з одного боку, одержуючи підтримку і тепло своїх близьких, вимушена нести на собі тягар побутових і господарських проблем (прибирання, прання, приготування їжі і так далі). Постійні перевантаження викликають перевтому і в результаті знижуються захисні механізми в боротьбі проти «вигорання». Отже, можна зробити висновок, що сам факт наявності сім'ї не знижує ризик розвитку «вигорання». Важливішим показником, швидше за все, є задоволеність сімейними відносинами.

Як зазначалося вище, викладачі, що взяли участь у дослідженні мають різний професійний стаж, який ми поділили на чотири групи:

від 0 до 5 років стажу мають 13 викладачів

від 6 до 9 років стажу мають 6 викладачів

від 10 до 15 років – 10 викладачів

від 16 до 19 років – 5 викладачів

Аналізуючи показники фаз, можна відмітити, що у фазі «напруги» найбільш високі показники, мають викладачі із стажем роботи: від 0 до 5 років та від 10 до 15 років. У групах від 6 до 9 років і від 16 до 19 показники мають нижчий рівень.

У фазі «резистенції», ми бачимо поступове зростання рівня опору від першої до третьої групи (від 0 до 15 років), потім спад в групі викладачів зі стажем роботи від 16 років. Фаза «виснаження» найяскравіше виражена у викладачів зі стажем роботи від 10 до 15 років. І менш виражена у досліджуємих зі стажем роботи від 6 до 9 і від 16 до 19 років.

Отже, найбільш високі показники мають викладачі зі стажем роботи від 10 до 15 років. Причому респондентів із синдромом емоційного вигорання, що не формувався, в цій групі не виявилось. Можна стверджувати, що викладачі, які увійшли до цієї групи (віком 30-40 років) виявилися найбільш схильними до синдрому емоційного вигорання. Можна припустити, що це пов'язано з особливостями віку, а саме з частково співпадаючою з цим віком кризою середини життя. Приблизно у цьому віці настає момент, коли людина вперше озирається назад, оцінює минуле, вона замислюється про те, чого досягла, оцінює свої професійні досягнення, у вигляді підвищення заробітної плати, статусу, посади і так далі. Якщо цього не відбувається, усвідомлено чи ні, людина починає відчувати емоційний дискомфорт, психічну напругу, незадоволеність працею, перевтому. І, можливо, це може бути одним з чинників формування синдрому емоційного вигорання.

При зіставленні ступеня задоволеності опитаних різними організаційними чинниками професійної діяльності в групах з різним рівнем «вигорання» отримані наступні висновки:

У групу з відсутністю «вигорання» увійшли викладачі, більшість з яких задоволені умовами праці, а в групу з високим показником «вигорання» ті, хто незадоволений умовами праці. Отже, можна стверджувати про те, що

несприятливі умови праці підвищують ризик розвитку вигорання, а сприятливі є чинником, що ослабляє вплив професійних стресів.

У групі з відсутністю синдрому майже в рівній мірі представлені фахівці як задоволені заробітною платою, так і незадоволені. Таким чином, можна зробити висновок про те, що задоволеність розміром заробітної плати не має сильного впливу на виникнення «вигорання». Проте, аналіз відмінностей між групами показав, що такий симптом «вигорання» як «переживання психотравмуючих обставин» вище у повністю незадоволених заробітною платою викладачів, чим у тих, яких вона скоріше не задовольняє чим задовольняє.

Більшість викладачів, задоволених можливістю підвищення кваліфікації, склали групу фахівців з відсутністю синдрому «емоційного вигорання». На нашу думку, це можна пояснити тим, що, компетентність фахівця, уміння швидко і ефективно вирішувати педагогічні проблеми – фактор професійного самозбереження. Тому важливо підвищувати свою майстерність і кваліфікацію за допомогою самоосвіти в ході практичної діяльності, запозичення досвіду в колег, різними формами короткострокового навчання – курси, семінари, круглі столи, конференції і т.ін. Отже, висока можливість підвищення кваліфікації знижує ризик розвитку «вигорання». Низька можливість підвищення кваліфікації підвищує ризик розвитку емоційного «вигорання». Чим менше можливості підвищувати кваліфікацію, тим сильніше переважають у викладачів такі симптоми, як «резистенція» та «виснаження».

Ступінь задоволеності престижністю роботи, що виконується впливає на можливість розвитку «вигорання». Більшість викладачів, що вважають свою професію престижною, відносяться до групи з відсутнім синдромом «вигорання». Отже, усвідомлення своєї роботи як престижної знижує ризик виникнення «вигорання».

Особливе місце в робочій ситуації займають контакти з колегами і керівництвом. Оскільки в основі емоційного «вигорання» лежать проблеми

спілкування, взаємодія з колегами може стати додатковим джерелом емоційного стресу, а значить і джерелом «вигорання».

Важливим фактором розвитку вигорання є відносини з керівництвом вищого навчального закладу. У групі викладачів (3 група), у яких відсутній синдром емоційного «вигорання», 5 досліджуваних – задоволені відносинами з керівництвом. У групі фахівців з синдромом, що склався, немає повністю задоволених відносинами з керівниками ЗВО. З цього можна зробити висновок, що напружені відносини з керівництвом підвищують ризик розвитку «вигорання». Напружені відносини з керівником сприяють формуванню симптомів «вигорання», таких як «незадоволеність собою» та «психосоматичні і психовегетативні порушення».

Майже половина викладачів, незадоволених відносинами в колективі відносяться до групи з високим «емоційним вигоранням». У той же час четверо викладачів з групи де не синдром «вигорання» не сформувався задоволені відносинами в колективі. Можна стверджувати, що несприятливі відносини в колективі є фактором розвитку таких симптомів «вигорання», як виснаження і деперсоналізація. Таким чином, чим більше задоволені опитані відносинами в колективі, тим менше у них ризик виникнення емоційного «вигорання».

Більшість викладачів, незадоволених організацією роботи, відносяться до групи з високим «вигоранням». У майже половини опитаних, що задоволені організацією роботи, відсутнє «вигорання». Організація роботи, яка не задовольняє фахівця, є фактором стресу, який збільшує ризик розвитку емоційного «вигорання».

Феномен «емоційного вигорання» викликаний інтенсивними міжособистісними взаємодіями при роботі з людьми, що супроводжуються емоційною насиченістю і когнітивною складністю, тому нам було важливо оцінити те, як інтенсивність емоційних, когнітивних і фізичних навантажень впливає на розвиток «вигорання».

Ті викладачі, які часто випробовують фізичні навантаження, у меншій мірі схильні до «вигорання». Всі досліджувані, які завжди випробовують

психоемоційні навантаження в процесі роботи входять в першу і другу групи («вигорання» у фазі формування і синдром «вигорання», що сформувався). У викладача, який ніколи не випробовував психоемоційних навантажень – відсутнє «вигорання». Отже можна зробити висновок, що, чим частіше в професійній діяльності викладач випробовує психоемоційні навантаження, тим вище у нього ризик виникнення синдрому емоційного «вигорання».

У викладачів, які частіше випробовують психоемоційні навантаження вище показник «резистенція», і такі симптоми «вигорання» як: «психосоматичні порушення», «незадоволеність собою», «розширення сфери економії емоцій», «неадекватне виборче емоційне реагування».

Аналіз достовірних відмінностей між групами показав, що виснаження і незадоволеність собою більшою мірою властиві тим викладачам, які завжди випробовують інтелектуальні навантаження, чим тим, які ніколи їх не випробовують.

Для дослідження рис особистості випробовуваних, нами була використана методика Р. Кеттела. Отримані дані були зіставлені з різними групами «вигорання», внаслідок чого ми отримали наступні результати (таблиця 2.6):

Випробовувані з високим рівнем «вигорання» мають вищий показник за фактором «А» (замкнутий - товариський), який описує особливості динаміки емоційних переживань. При високих показниках за фактором «А» людина більшою мірою схильна до афектних переживань. Отже, можна стверджувати, що у викладачів з синдромом емоційного «вигорання», що склався, можуть переважати яскраві і бурхливі емоції. Такі люди живо відгукуються на будь-які події, що відбуваються, настрій протягом дня у них сильно коливається, агресія виразна, емоційні переживання бурхливі. Швидкість виникнення «вигорання» залежить від особистісних особливостей. Нетовариські, соромливі, емоційно нестійкі люди, імпульсні і нетерплячі, з меншою самодостатністю, високою емпатією та реактивністю більш схильні до розвитку «вигорання». Емоційна стійкість як здатність зберігати оптимальні показники діяльності при впливі

емоціогенних чинників також багато в чому залежить від особливостей самооцінки (неадекватна самооцінка продукує зниження емоційної стійкості). Вона тісно зв'язана і з тривожністю — властивістю, істотно обумовленою біологічно. Чим вище показники за фактором «А», тим сильніше виражені симптоми «вигорання» – тривога, редукція професійних обов'язків і деперсоналізація.

Таблиця 2.6

Середньогрупові показники за шкалами опитувальника Р. Кеттела у викладачів з різним ступенем емоційного «вигорання» (в стенах)

Фактори	Відсутність «вигорання»	«Вигорання» в фазі формування	Синдром «вигорання», що сформувався
А	4,0	6,1	6,5
В	5,0	4,5	5,0
С	5,5	5,2	4,5
Е	3,0	4,7	5,5
F	3,0	5,4	5,8
G	6,5	6,9	7,3
Н	3,5	5,3	6,0
I	4,0	5,7	6,3
L	3,0	4,4	5,2
М	3,5	3,8	4,3
N	6,5	6,8	6,3
О	4,5	5,2	5,8
Q ₁	5,5	5,1	4,2
Q ₂	6,5	6,1	4,0
Q ₃	6,5	6,1	6,5
Q ₄	5,0	5,4	5,8
MD	5,0	5,7	7,3

Для групи опитаних з відсутнім синдромом «вигорання» характерні протилежні риси. Ці люди холодні, жорсткі, формальні в контактах. Вони не цікавляться життям тих, хто їх оточує, чужаються людей. Вони прагнуть

працювати одні, уникають колективних заходів. «Вигоряють» активні в спілкуванні люди, що приймають все близько серцю, викладаються повністю, бажаючи допомогти іншим.

Показники за фактором «С» (емоційна нестійкість – емоційна стійкість) нижче у викладачів з високим рівнем «вигорання». Низькі оцінки за фактором «С» свідчать про емоційну нестійкість, емоційну незрілість, що і сприяє розвитку «вигорання». Такі особистості у меншій мірі контролюють свої емоції, внутрішньо вони відчують себе безпорадними, втомленими і не здатними справитися з життєвими труднощами. Вони легко гарячаться подіями і людьми. Їм властиві невротичні реакції у формі психосоматичних порушень. Чим більше показники за фактором «С», тим менше виражений симптом психосоматичні і психовегетативні порушення.

Фактор «Е» (підлеглість – домінантність) має середні показники у випробовуваних з високим «вигоранням». Відсутність «вигорання» характерна для групи з низькими показниками за фактором «Е», що свідчить про те, що викладачі, що не мають своєї точки зору менш схильні до синдрому емоційного «вигорання», ніж ті, хто самостійні, домінантні.

«Вигоряючі» фахівці діють енергійно, агресивно відстоюють свої права, не бояться умовностей і авторитетів. Це відбувається за рахунок того, що такі фахівці частіше потрапляють в конфліктні ситуації, несуть велику відповідальність за свої сміливі вчинки. Активна трудова поведінка – це пошук самореалізації у сфері трудової діяльності, але відповідно ростуть і власні очікування щодо результатів своєї діяльності.

У групі опитаних з високим рівнем «вигорання» високий показник за фактором «G» (підверженість почуттям – висока нормативність поведінки), отже, фахівці, схильні більшою мірою «вигоранню» відрізняються відчуттям надмірної відповідальності, обов'язковості, сумлінності, стійкістю моральних принципів.

Фактор «І» (жорстокість - чутливість) також вище у осіб, з «вигоранням», що склалося, що свідчить про їх сентиментальність, м'ягкосердечність. Тих

випробовуваних, хто має низькі показники «вигорання» можна охарактеризувати як мужніх, суворих, практичних, реалістичних.

У осіб, з відсутністю вигорання, нижче показники за фактором «L» (довірливість - підозрілість). Такі люди довірливі, безкорисливі, терпимі, легко прощають і розуміють, поступливі, злагідні в колективі, веселі.

За фактором «O» (впевненість - тривожність) вище показники у осіб з високим «вигоранням», такі люди сумні, неспокійні, стурбовані, ранимі, вразливі, обов'язкові, чутливі до зауважень і осуду, іпохондричні.

Показник за фактором «Q₂» (конформізм - нонконформізм) нижче у «вигоряючих» викладачів, отже, до вигорання більшою мірою схильні люди несамостійні, залежні, прив'язані до групи.

Фактор «Q₄» (розслабленість - напруженість) вище у випробовуваних з синдромом емоційного «вигорання», що склався. Вони неспокійніші, збуджені і нестійкі, агресивні, їм більшою мірою властиві дратівливість і нетерплячість. Психологічно емоційне вигорання починає виявлятися в поступовому розвитку негативних установок відносно себе, роботи, тих, з ким доводиться працювати. Контакти з ними стають більш «бездушними», «знеособленими», іноді формальними. Виникаючі негативні або жорсткі установки по відношенню до студентів, колегам можуть мати прихований характер і спочатку виявлятися у внутрішньому роздратуванні, відчутті неприязні, яке стримується, але поступово можуть виникати і емоційні спалахи, роздратування, що проривається, нестриманість або відкриті конфліктні зіткнення. Важливий прояв професійного «вигорання» — це поступово наростаюча незадоволеність собою, зменшення відчуття особистісної успішності, байдужість, що розвиваються, і апатія, зменшення відчуття цінності своєї діяльності. Помічаючи за собою негативні відчуття або прояви, людина винить себе, у нього знижується як професійна, так і особистісна самооцінка. Вона починає переживати відчуття власної неспроможності, байдужість до роботи, а можливо, і втрату раніше значущих для неї життєвих цінностей.

На підставі всього вищевикладеного можна зробити висновки:

Отже, ми бачимо, що найбільша кількість педагогів знаходиться в другій фазі емоційного вигорання, у фазі «резистенції» - опори.

Домінуючими симптомами емоційного вигорання є: «неадекватне вибіркоче емоційне реагування», «редукція професійних обов'язків», «розширення сфери економії емоцій». Вираженість фаз синдрому емоційного вигорання не носить монотонний зростаючий характер, існує певна закономірність його прояву, залежна від педагогічного стажу та інтелектуальних та емоційно-вольових особливостей викладача. На розвиток синдрому емоційного вигорання роблять вплив, як особистісні якості викладачів: висока емоційність, домінантність, самостійність, конформність, агресивність, збудженість, чутливість, нестійкість, так і організаційні умови їх професійної діяльності: висока інтелектуальна та емоційна напруга, інтелектуальне та емоційне навантаження, незадоволеність умовами праці та умовами для підвищення кваліфікації, але вплив особистісних якостей переважає. Особистісні якості і організаційні умови професійної діяльності підсилюють вплив один одного.

Отже, висунута гіпотеза про те, що синдром емоційного вигорання викладача закладу вищої освіти визначається як його особистісними якостями так і організаційними умовами професійної діяльності підтверджується.

2.3. Рекомендації з попередження синдрому емоційного вигорання

«Вигорання» дуже «інфекційно» і може швидко розповсюджуватися серед співробітників. Ті, хто схильний до вигорання, стають циніками, негативістами і песимістами; взаємодіючи на роботі з іншими людьми, які знаходяться під впливом такого ж стресу, вони можуть швидко перетворити цілу групу в «збори тих, що вигоряють».

Треба відзначити, що емоційне вигорання – процес досить підступний, оскільки людина, схильна до цього синдрому часто мало усвідомлює його

симптоми. Вона не може побачити себе з боку і зрозуміти що відбувається. Тому вона потребує підтримки і уваги, а не конфронтації і звинувачення. Багато психологів вважають, що «згорання» не є неминучим. Швидше повинні бути зроблені профілактичні кроки, які можуть запобігти, ослабити або виключити його виникнення.

На сьогоднішній день використовуються різноманітні підходи для вирішення позначених вище труднощів. Ці підходи можуть бути використані і в педагогічній діяльності викладача вищого навчального закладу. Розглянемо деякі з них.

Найбільш поширеним засобом є безперервна психолого-педагогічна освіта викладача, підвищення його кваліфікації. Це пов'язано з тим, що знання, отримані в період навчання у вищому навчальному закладі швидко застарівають. У зарубіжній літературі фігурує навіть одиниця вимірювання застарівання знань фахівця, так званий «період напіврозпаду компетентності». Термін запозичений з ядерної фізики в даному випадку означає тривалість часу після закінчення вищого навчального закладу, коли в результаті устарівання отриманих знань у міру появи нових знань і нової інформації компетентність фахівця знижується на 50%.

З боку адміністрації потрібна система заохочень, повинні використовуватися методи психологічного розвантаження, релаксація прямо на роботі, акцент повинен бути зроблений на тому, яким чином керівники можуть структурувати роботу і організувати робочі місця, щоб справа стала більш значущою для виконавців.

Важливим аспектом в професійній діяльності викладача вищого навчального закладу є саморегуляція. Необхідність саморегуляції виникає тоді, коли викладач стикається з новою, незвичайною, важковирішуваною для нього проблемою, яка не має однозначного рішення або припускає декілька альтернативних варіантів (у ситуації, коли педагог знаходиться в стані підвищеної емоційної і фізичної напруги, що спонукає його до імпульсних

дій. Або у випадку якщо він знаходиться в ситуації оцінювання з боку дітей, колег, інших людей).

Психологічні основи саморегуляції включають управління, як пізнавальними процесами, так і особистістю: поведінкою, емоціями і діями. Знаючи себе, свої потреби і способи їх задоволення, людина може ефективніше, раціонально розподіляти свої сили на протязі кожного дня, цілого навчального року.

Регулярне виконання психотехнічних вправ допоможе правильно орієнтуватися у власних психічних станах, адекватно оцінювати їх і ефективно управляти собою для збереження і зміцнення власного психічного здоров'я і, як наслідок, досягнення успіху в професійній діяльності при порівняно невеликих витратах нервово-психічної енергії.

Для виконання психотехнічних вправ не вимагається великої кількості часу і спеціальних приміщень. Самостійно або в парі з іншим викладачем їх можна виконувати під час перерви або після занять.

До першого типу подібних вправ відносяться вправи-релаксації. У будь-якій професії, багатій стресогенними ситуаціями, важливою умовою збереження і зміцнення психічного здоров'я працівника виступає його вміння вчасно «скидати» напругу, знімати внутрішні затиски, розслаблятися. Протягом невеликого часу, витраченого на виконання психотехнічних вправ, можна зняти втому і знайти стан внутрішньої свободи, стабільності, упевненості в собі. Для посилення ефекту вправ-релаксацій можна рекомендувати використання кольору.

Ігри-формули, у свою чергу, використовуються для вербального (словесного) самонавчання. Формули можуть вимовлятися про себе або вголос по дорозі на роботу, при підготовці до заняття, в процесі робочого дня, перед важкою ситуацією. Вимовляння формул необов'язково проводиться точно по тексту. Можна проявляти індивідуальні варіанти і відступу у вигляді вибору стилю формул, слів, тривалість фраз і тому подібне. Важливо знайти свою власну мову, що найефективніше впливає на вас. Якщо, наприклад, Ви -

людина, що не терпить наказів і директив, тоді побудуйте текст формули в м'якій манері, у формі переконання: «Я спокійний і упевнений в собі. Я повинен зберігати внутрішню стабільність, тому що попереду у мене важка розмова». Якщо Ви - людина емоційна, тоді ваш текст повинен містити яскраві прикметники: «Я випробовую спокій і упевненість в собі. Я повинен зберігати внутрішню стабільність, як могутній фундамент прекрасної будівлі». Якщо ж Ви - людина стримана і в той же час сильна, енергійна, ваша формула повинна звучати як короткий і різкий наказ або команда: «Я повинен бути спокійним! Спокійно! Упевненість в собі!». Тексти формул складаються заздалегідь, але іноді можуть використовуватися спонтанні самонакази, що виникають в ситуації «тут і зараз».

Рекомендаціями також може послужити перерахування якостей, що допомагають викладачеві уникнути професійного вигорання:

- добре здоров'я і свідомо, цілеспрямована турбота про свій фізичний стан (постійні заняття спортом, здоровий спосіб життя);
- висока самооцінка і упевненість в собі, своїх здібностях і можливостях;
- досвід успішного подолання професійного стресу;
- здатність конструктивно мінятися в напружених умовах;
- висока мобільність;
- відвертість;
- товариськість;
- самостійність;
- прагнення спиратися на власні сили;
- здатність формувати і підтримувати в собі позитивні, оптимістичні установки і цінності – як відносно самих себе, так і інших людей і життя взагалі.

Так само слід постійно підтримувати власну самооцінку.

Старатися більш позитивно відноситися до життя. Використовувати внутрішній діалог з собою, що складається тільки з позитивних тверджень.

Якщо негативні думки матимуть місце, прагнутимуть перемкнутися на приємне.

Відноситися до людей так, як вони того заслуговують. Вишукувати в людині не недоліки, а достоїнства.

Відноситися до себе з повагою. Скласти список своїх достоїнств. Переконати себе в тому, що такі є.

Спробувати позбавитися від того, що в собі не подобається.

Починати ухвалювати рішення самостійно. Пам'ятати, що не існує правильних і неправильних рішень. Будь-які ухвалені рішення завжди можна виправдати і обґрунтувати.

Постаратися оточити себе тим, що робить позитивний вплив. Набувати улюблені книги, магнітофонні записи. Потрібно мати і любити свої «слабкості».

Знайти віру: в людину, в обставини і так далі. Пам'ятати, що віра в щось значніше, ніж ми самі, може допомогти нам у вирішенні важких питань. Якщо немає можливості вплинути на хід подій, «відійти убік» і просто почекати.

Самі викладачі також можуть зробити ряд практичних дій з оптимізації організації своєї праці.

В першу чергу необхідно проаналізувати графік роботи і можливості його модифікації. Для цього необхідно:

- оцінити реальність термінів виконання завдань і по можливості понизити надмірну інтенсивність праці;
- виділити короткострокові і довгострокові цілі і встановити пріоритетність цілей;
- чітко визначити сферу своєї відповідальності і не брати на себе відповідальність за роботу інших людей;
- оволодіти технологіями управління своїм часом (тайм-менеджмент);
- виробити оптимальний ритм роботи, який дозволив би оптимально використовувати свої ресурси;
- встановити чергування складних і простих завдань.

Виконання цих невеликих правил в організації праці дозволяє декілька понизити стресове навантаження на роботі і відчутти, що сама людина може контролювати ситуацію, що складається, і підтримувати рівновагу між зовнішніми вимогами і своїми внутрішніми ресурсами.

Другий підхід до зниження вірогідності розвитку стану професійного стресу полягає в підвищенні індивідуальної толерантності до стресу, тобто підвищенні стресостійкості.

Методи і засоби профілактики емоційного вигорання можуть застосовуватися викладачами як самодопомога при появі перших ознак вигорання.

На органічному рівні прояву ознак перенапруження викладача використовують способи, що дозволяють зняти або перерозподілити фізичну напругу: спортивні заняття (біг, фітнес), танці, робота по будинку, пов'язана з фізичним навантаженням, прийняття ванни, душа, прогулянки, сон.

Для зняття емоційної напруги часто використовуються такі методи, як бібліотерапія, проглядання улюблених кінофільмів, спілкування з близькими друзями.

На поведінковому рівні зниженню напрузі сприяє зміна звичних форм поведінки, звернення до улюблених занять. Іншим нерідко званим способом є зміна маршруту руху на роботу або з роботи, заміна транспорту, пішою прогулянкою.

На смисловому рівні зміна стану викладача досягається за рахунок обговорення навчальних проблем з колегами і близькими друзями.

ВИСНОВКИ

Аналіз наукових джерел з проблеми дослідження дозволів зробити наступні висновки про сутність синдрому емоційного «вигорання».

Синдром «вигорання» - складний психофізіологічний феномен, який визначається як емоційне, розумове і фізичне виснаження із-за тривалого емоційного навантаження, виражається в депресивному стані, відчутті втоми і спустошеності, недоліку енергії і ентузіазму, втраті здібностей бачити позитивні результати своєї праці, негативній установці відносно роботи і життя взагалі. У фахівця, що випробовує синдром емоційного «вигорання», з'являються різні симптоми фізичних нездужань, головні болі, безсоння, втрата апетиту або схильність до переїдання, зловживання заспокійливими або збудливими засобами.

Існують різні думки щодо факторів виникнення вигорання і самих симптомів емоційного «вигорання». Дослідники сходяться на думці про те, що головне джерело вигорання – це взаємодія з людьми. Фактори, що впливають на розвиток емоційного «вигорання», які описані в працях різних дослідників, можна поділити на дві групи.

Об'єктивні фактори (організаційні і ролеві) - породжувані, умовою самої роботи або неправильною її організацією.

Суб'єктивні фактори – особливості особистості. Обидві групи зв'язано між собою. З одного боку, тривала психотравмуюча дія об'єктивних факторів може приводити до змін, деформацій професіонала. З іншого боку, суб'єктивні фактори особливо негативно проявляють себе, саме при додатковій дії об'єктивних факторів.

При вивченні особливостей особистості педагогічних працівників, пов'язаних з їх специфікою діяльності зроблені наступні висновки: педагогічна діяльність як вид професійної діяльності вимагає від фахівця особливих знань,

умінь і навиків, а також особистісних якостей без яких, здійснення викладацької роботи практично неможливе.

Професія викладача може бути віднесена до розряду стресогених, таких, що вимагають від нього самовладання і саморегуляції. Прояву стресу в роботі викладача різноманітні. Так, в першу чергу виділяються фрустрованість, тривожність, виснаженість, депресія, емоційна ригідність і емоційне спустошення – це ціна відповідальності, яку платитиме педагог.

На розвиток «емоційного вигорання» і деформацію особистості викладача вищого навчального закладу впливає група особистісних, організаційних, ролевих факторів, які діють в такому складному взаємозв'язку і взаємозалежності, що у кожному окремому випадку передбачити стовідсоткове виникнення емоційного «вигорання» практично неможливо. Зазвичай причина «вигорання» - це комбінація шкідливих факторів, але індивідуальна ситуація професійного розвитку може посилювати або згладжувати їх вплив.

При експериментальному дослідженні професійних особливостей емоційного вигорання викладача закладу вищої освіти, нами було встановлено, що домінуючими симптомами емоційного вигорання викладача вищого навчального закладу є: «неадекватне вибіркоче емоційне реагування», «редукція професійних обов'язків», «розширення сфери економії емоцій». Вираженість фаз синдрому емоційного вигорання не носить монотонний зростаючий характер, існує певна закономірність його прояву, залежна від педагогічного стажу та інтелектуальних та емоційно-вольових особливостей викладача.

На розвиток синдрому «емоційного вигорання» впливають організаційні умови професійної діяльності:

- підвищують ризик розвитку «вигорання» несприятливі умови праці, організація роботи, яка не задовольняє викладача; низька можливість підвищення кваліфікації;

- усвідомлення своєї роботи як престижною знижує ризик виникнення «вигорання»;

- напружені відносини з керівництвом вищого навчального закладу і несприятливі відносини в колективі підвищують ризик розвитку «вигорання»;
- задоволеність розміром заробітної плати не має сильного впливу на виникнення «вигорання».

Також на розвиток синдрому емоційного «вигорання» впливають особистісні якості викладача. Викладачі закладу вищої освіти, які схильні до синдрому емоційного вигорання, характеризуються такими рисами особистості як емоційна нестійкість, високий рівень тривожності і агресивності. В той же час вони відрізняються відчуттям надмірної відповідальності, обов'язковості. Вони більш неспокійні, стурбовані, раніми, вразливі, чутливі до зауважень і осуду, іпохондричні, чим викладачі, у яких відсутній синдром вигорання. Досліджувані з високим рівнем вигорання відрізняються емоційною незрілістю, нестійкою самооцінкою.

Таким чином, гіпотеза дослідження про те, що синдром емоційного вигорання викладача закладу вищої освіти визначається як його особистісними якостями так і організаційними умовами професійної діяльності підтвердилася.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аболин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. Казань: Издательство Казанского университета, 1987. 261 с
2. Абрумова А. Г. Анализ состояний психологического кризиса и их динамика. *Психологический журнал*. 1985. № 6. С.107-115
3. Акиндинова И. А., Баканова А. А. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности педагога: проявления и профилактика. *Педагогические вести*. – Санкт-Петербург, 2003. № 5. С. 34-43
4. Барабанова М. В. Изучение психологического содержания синдрома выгорания. *Вестник Московского университета*. 1995. № 1. С. 45-58
5. Бахтиярова В. Ф. Современные подходы к качеству образования / *Сборник учебно-методических разработок. Серия «В помощь преподавателям вузов»*. Уфа, 2007. С. 25-26.
6. Белов В. М. Психология здоровья. Санкт-Петербург : Алетейя, 1997. 231 с
7. Бодалев А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. Москва : Флинт-Наука, 1998. 230 с.
8. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие учения и современное состояние проблемы. Москва : Ин-т психологии РАН, 1995. 128 с.
9. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. Москва : Наука, 1996. 384 с.
10. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. Москва : Наука, 1996. 154 с
11. Большая советская энциклопедия / ред. А. Прохоров. Москва : Советская Энциклопедия, 1975. 649 с.
12. Большой энциклопедический словарь: в 2 т. / ред. А. Прозоров. Москва : Советская Энциклопедия, 1992. Т.1. 753 с.
13. Борисова М. В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов. *Вопросы психологии*. 2005. № 2. С. 31-35.

14. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 51-55.
15. Вербова К. В., Парамей Г. В. Психодиагностика склонностей и способностей к педагогической деятельности. *Вестник МГУ*. 1990. № 2. С. 66-70.
16. Водопьянова Н. Синдром «психического выгорания» в коммуникативных профессиях. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 498 с.
17. Водопьянова Н. Е. Психическое выгорание. *Стоматолог*. Москва, 2002. № 7. С. 12
18. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 336 с.
19. Воробьева М. А. Эмоциональное выгорание педагогов. Диагностика. Профилактика : учебное пособие. Екатеринбург : УрГИ, 2006. 133 с
20. Гринберг Дж. Управление стрессом. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 496 с
21. Гура О. І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності: навч. посіб. Київ : Цент навчальної літератури, 2005. 224 с.
22. Елдышова О. А. Проблема «выгорания» в профессиональной деятельности психолога и способы профилактики. *Работа переживания и психологическая помощь детям: сборник статей и тезисов выступлений II международной конференции (Москва, 25-27 октября 2007 г.)*. Москва, 2007. С. 35-40
23. Жогно Ю. П. Мониторинг динамики синдрома эмоционального выгорания педагога. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова*. Київ, 2007. № 19 (43). С. 24–31.
24. Зазюк І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії. Київ : Радянська школа, 1984. 96 с
25. Зайчикова Т. В. Профілактика та подолання синдрому «професійного вигорання» у вчителів: соціально-психологічні та гендерні аспекти: навчальна програма. Київ : Міленіум, 2004. 24 с.
26. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 752 с.

27. Исследование личности по методу Р. Кеттелла. Кабинет практического психолога : практическое пособие / сост. Г. П. Горбунова, Н. И. Морозова, Т. Е. Аргентова. Кемерово: Кузбассвузиздат, 1997. 108 с
28. Карамушка Л. М., Зайчикова Т. В. Проблема синдрома «професійного вигорання» в педагогічній діяльності в зарубіжній та вітчизняній психології. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2006. Т. 1. С. 210–217.
29. Кравець О. Є. До питання професійної педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу. *Вісник Житомирського державного університету*. 2009. Вип. 43. С. 161-165
30. Кузьмина Н. Основы вузовской педагогики : учебное пособие. Ленинград : Нева, 1972. 308 с.
31. Леонова А. Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса. *Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы*. 2001. № 11. С.2-16.
32. Лешукова Е. Синдром сгорания. Защитные механизмы. Меры профилактики. *Вестник РАТЭПП*. Санкт-Петербург, 1995. № 1. С. 36-47.
33. Лужецкая А. М. Особенности проявления синдрома эмоционального выгорания у представителей различных профессий системы «человек-человек». *Сибирский психологический журнал*. 2005. № 21. С.150-154.
34. Макаревич Р. А. Влияние психологической напряженности на процесс общения учителя с учащимися. *Психология учителя*. 1989. С. 45-67.
35. Макаренко А. Твори : в 7 т. Київ : Рад. школа, 1953-1955. Т.5. 246 с.
36. Малец Л. Внимание «выгорание». *Персонал*. 2000. № 2. С. 99-102
37. Малкина-Пых И. Г. Психология экстремальных ситуаций. *Справочник практического психолога*. Москва, 2005. С. 45-47.
38. Манойлова М. А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов. Псков : Наука, 2004. 60 с.
39. Марищук В. Л., Евдокимов В. И. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса. Санкт-Петербург : Сентябрь, 2001. 260 с.

40. Маркова А. Психология профессионализма. Москва : Высшая школа, 1996. 375 с.
41. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются. *Вопросы психологии*. 1978. № 4. С. 45-87.
42. Митина Л. М., Асмаковец Е. С. Эмоциональная гибкость учителя. Москва : Изд-во «Флинта», 2001. 138 с.
43. Многофакторный личностный опросник FPI (форма В). *Настольная книга практического психолога* / Е. И. Рогов. Москва : Прогресс, 1999. Кн. 1. С. 75-82.
44. Моделирование педагогической ситуации / под ред. Ю. Кулюткина, Г. Сухобской. Москва : Наука, 1984. 281 с.
45. Модель професійної компетентності педагога / укл. Н. Ю. Новоселецький. Рівне : Рівн. ін-т. підвищ. кваліфікац. пед. кадрів, 1996. 356 с.
46. Москвина, Н. Б. Личностно-профессиональные деформации педагогов. *Педагогическое образование и наука*. 2004. № 4. С. 32-37.
47. Мудрик А. В. Учитель: мастерство и вдохновение. Москва : Просвещение, 1986. 213 с.
48. Никифоров Г. Психология здоровья. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 256 с.
49. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии. Эмпирические исследования. *Психологический журнал*. 2001. № 1. С.16-21.
50. Осухова Н. Г. Сгоревшие на работе. *Здоровье*. 2003. № 9. С. 37-39.
51. Очерки поведенческой психологии здоровья. Аргументы, факты, тесты : научно-методическое пособие / под ред. Н. А. Барабаш. Кемерово: Издательство Кемеровской Государственной Медицинской Академии, 1995. 245 с.
52. Пайнс Э., Маслач К. Практикум по социальной психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 136 с.
53. Профессиональный стандарт педагогической деятельности / под ред. Я. И. Кузьминова, В.Л. Матросова, В.Д. Шадрикова. Москва : Академия, 2006. 19 с.

54. Психоаналитические термины и понятия: словарь / перев. с англ. А. М. Боковой, И. Б. Гриншпуна, А. Фильца. Москва : Независимая фирма «Класс», 2000. 304 с.
55. Психологические тесты: в 2 т. / под ред. А. А. Карелина. Москва : ВЛАДОС, 2003. Т.1. 312 с.
56. Психология: словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Москва : Политиздат, 1990. 494 с.
57. Психология профессионального здоровья / под ред. Г. С. Никифорова. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 480 с.
58. Реан А. А., Баранов А. А. Факторы стрессоустойчивости учителей. *Вопросы психологии*. Москва : Школа-Пресс, 1997. № 1. С. 45-53.
59. Решетова Т. В., Жигалова Т. Н. Синдром выгорания медицинских работников и возможности учебного процесса для его профилактики. *Медицина XXI век*. 2007. № 6 (7). С. 87-89.
60. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва : Прогресс, 1994. 232 с.
61. Ронгинская Т. И. Синдром «выгорания» в социальных профессиях. *Психологический журнал*. 2002. Т. 23, № 3. С. 85–95.
62. Самоукина Н. В. Карьера без стресса. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 174 с.
63. Самоукина Н. В. Синдром профессионального выгорания. *Кадровое делопроизводство*. 1998. № 6. С. 24-26.
64. Сергеева А. Синдром эмоционального сгорания. Москва, 2007.
65. Симонов В. П. Диагностика личности и деятельности педагога и обучаемых: учеб. пособие. Москва, 2004. 79 с.
66. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів та слухачів ін-тів післядипломної освіти / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. Київ : Міленіум, 2004. 264 с.

67. Скугаревская М. М. Синдром эмоционального выгорания. *Медицинские новости*. 2002. № 7. С. 34-35.
68. Слостенин В., Мищенко А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя. *Советская педагогика*. 1991. №0. С. 79-84.
69. Словарь-справочник по социальной работе / ред. Е. И. Холостова. Москва : Юрист, 2000. 424 с
70. Современная психология : справочное руководство / ред. В. Н. Дружинин. Москва : Инфра-М, 1999. 688 с.
71. Социальная работа: теория и практика : учебное пособие / под ред. Е. И. Холостовой. Москва : Инфра-М, 2001. 427 с.
72. Стапанишин Б. І. Професійне спрямування навчально-виховного процесу педагогічного вузу. Рівне, 1999. 112 с.
73. Трунов Д. Г. Еще раз о «синдроме сгорания»: экзистенциальный подход. *Журнал практической психологии и психоанализа*. 2001. № 4. С. 23-28.
74. Трунов Д.Г. Синдром сгорания: позитивный подход к проблеме. *Журнал практического психолога*. Москва : Изд-во МГУ, 1998. № 8. С. 84-89.
75. Ушаков И. Б., Сорокин О. Г. Адаптационный потенциал человека. *Вестник Государственной Академии Медицинских Наук*. Москва, 2004. № 3. С. 8-13.
76. Умняшкина С. В. Синдром эмоционального выгорания как проблема самоактуализации личности (в сфере помогающих профессий) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04. Москва, 2002. 283 с.
77. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва, 2002. 490 с
78. Фирсов М. В., Студенова Е. Г. Теория социальной работы : учеб. пособ. для студ. высш. уч. завед. Москва : Владос, 2001. 432 с.
79. Форманюк Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя. *Вопросы психологии*. 1994. № 6. С. 57-63.
80. Фицула М. М. Педагогика: научное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Київ: Академия, 2002. 528 с.

81. Харитоновна Е. В. Об определении понятий «компетентность» и «компетенция». *Успехи современного естествознания*. 2007. № 3. С. 27-34.
82. Хорошкина Е. Профессиональное выгорание специалистов. *Отдел Кадров*. 2005. № 5. С. 19-21.
83. Якубовскі М. А. Проблема професійного удосконалення і професійного вигоряння у діяльності вчителя. *Вісник Львівського університету*. Львів : ЛНУ, 2002. Вип. 16. С. 51-59.

Додаток А

Анкета для викладачів

Вік _____ Стать _____ Сімейне положення: _____

Діти: _____ Ваш професійний стаж _____

Чи задоволені Ви умовами праці (потрібне підкреслити)?

1. Задоволений
2. Скоріше задоволений, чим не задоволений
3. Важко відповісти.
4. Швидше незадоволений, чим задоволений умовами праці.
5. Зовсім незадоволений.

Чи задоволені Ви розміром заробітної плати (потрібне підкреслити)?

1. Повністю задоволений
2. Скоріше задоволений, чим не задоволений
3. Важко відповісти
4. Скоріше незадоволений, чим задоволений
5. Повністю незадоволений розміром заробітної плати

Чи задоволені Ви можливістю підвищення кваліфікації?

1. Повністю задоволений
2. Скоріше задоволений, чим не задоволений
3. Важко відповісти
4. Скоріше незадоволений, чим задоволений
5. Повністю незадоволений можливістю підвищення кваліфікації

Чи задоволені Ви престижністю роботи, що виконується?

1. Повністю задоволений
2. Скоріше задоволений, чим не задоволений
3. Важко відповісти
4. Скоріше незадоволений, чим задоволений

5. Повністю незадоволений

Чи задоволені Ви відносинами з адміністрацією?

1. Повністю задоволений
2. Скоріше задоволений, чим не задоволений
3. Важко відповісти
4. Скоріше незадоволений, чим задоволений
5. Повністю незадоволений

Чи задоволені Ви відносинами в колективі?

1. Повністю задоволений
2. Скоріше задоволений, чим не задоволений
3. Важко відповісти
4. Скоріше незадоволений, чим задоволений
5. Повністю незадоволений

Чи задоволені Ви організацією роботи?

1. Повністю задоволений
2. Скоріше задоволений, чим не задоволений
3. Важко відповісти
4. Скоріше незадоволений, чим задоволений
5. Повністю незадоволений

Як часто в своїй професійній діяльності Ви випробовуєте негативні стани?

Стани	Завжди	Іноді	Ніколи
Фізичні			
Інтелектуальні			
Психоемоційні			

Дякуємо за співпрацю!!!