

ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ І. І.
МЕЧНИКОВА

(повне найменування вищого навчального закладу)

Факультет психології та соціальної роботи

(повне найменування інституту/факультету)

кафедра соціальної психології

(повна назва кафедри)

Кваліфікаційна робота
на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

«Психологічні особливості емоційного вигорання педагога»

« Psychological features of emotional burnout of a teacher »

Виконав: здобувач очної форми навчання
спеціальності 053 Психологія

Освітня програма «Психологія»

Гао Жуйсюе

Керівник: д.психол.н., проф. Кононенко О.І.

Рецензент: к.п.н. Ласунова С.В.

Рекомендовано до захисту:
Протокол засідання кафедри
№ 4 від 21 листопада 2024 р.

Завідувач кафедри
Кононенко О.І.
(підпис)

Захищено на засіданні ЕК
протокол № від 2024 р.

Оцінка / /
(за національною шкалою, шкалою ECTS, бали)

Голова ЕК
Родіна Н.В.
(підпис)

Одеса – 2024

ЗМІСТ

	стор.
ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ПРОБЛЕМА ПСИХОЕМОЦІЙНОГО ВИСНАЖЕННЯ В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ.....	6
1.1. Основні підходи до вивчення синдрому емоційного вигорання	6
1.2. Поняття адаптації в психології.....	9
1.3. Структурно-динамічні моделі синдрому вигорання...	15
1.4. Синдром вигорання в контексті професійної педагогічної діяльності	22
Висновки до першого розділу.....	29
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	32
2.1. Організація дослідження	32
2.2. Методи дослідження.....	34
Висновки до другого розділу.....	39
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СИНДРОМУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ.....	40
3.1. Аналіз симптомів емоційного вигорання педагогів.....	40
3.2. Аналіз груп у вибірці та їх класифікація.....	59
3.5. Аналіз особливостей особистості в кластерних підгрупах	61
Висновки до третього розділу	72
ВИСНОВКИ.....	74
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	77

ВСТУП

Актуальність дослідження. Проблема розвитку індивідуального професіоналізму педагога тісно пов'язана з питанням про особистісному потенціалі людини і закладених в ньому ресурсах, які можуть бути використані для вирішення соціально значущої задачі підготовки професіоналів. Багато дослідників (В.А.Бодров, Е.М.Борісова, А.А.Деркач, Е.Ф.Зеєр, Е.А.Климова, Н. В. Кузьміна, Т.В.Кудрявцев, Л.М.Мітіна, К. К. Платонов, Н. С. Пряжников, А. А. Реан, Г.В.Суходольській, В.Д.Шадріков тощо) відзначають провідну роль особистісного потенціалу в розвитку професіоналізму, а також можливість розкриття даного феномена тільки в межах концепції продуктивної професійної діяльності. Подібні ідеї висловлювали й провідні українські психологи (Л.М.Карамушка, С.Д.Максіменко, І.П.Маноха та ін.)

Дослідження професіоналізму та професійної діяльності нерозривно пов'язане з вивченням її «тіньового боку» — синдрому емоційного вигорання, який є типовим для більшості представників соціономічних професій. Актуальність цього питання підтверджується значним інтересом як зарубіжних, так і вітчизняних учених, які аналізують причини та наслідки цього явища. Зокрема, зарубіжні дослідники, такі як Й. Голд, І. Фрідман, Б. Фарбер, Г. Дженет, роблять акцент на вивченні факторів ризику, що спричиняють вигорання. Водночас інші, зокрема С. Сейдман, Дж. Сагер, Д. Чікон і Р. Корф, розробляють інструменти психодіагностики, які дозволяють ефективно виявляти ранні ознаки цього синдрому.

Особливу увагу також приділяють заходам профілактики емоційного вигорання. Наприклад, Л. Томпсон, Дж. Чік, Л. Бредлі, Г. Пар та інші пропонують стратегії, спрямовані на зниження рівня стресу, поліпшення емоційного стану фахівців і підвищення їхньої стійкості до негативних факторів професійної діяльності.

Проблема емоційного вигорання педагогів займає важливе місце в сучасній психології, адже педагоги є однією з найбільш уразливих категорій фахівців. Їхній психоемоційний стан безпосередньо впливає на якість освітнього процесу та взаємодію з учнями. У цьому контексті подальші дослідження та розробка інноваційних методик профілактики і корекції синдрому вигорання є надзвичайно важливими для забезпечення ефективності соціономічних професій. Однак у вітчизняній психології теоретичні та емпіричні дослідження в даному напрямі представлені недостатньо. Особливо гостро і дискусивно проблема емоційного вигорання розглядається в діяльності педагога, що й зумовило актуальність і вибір теми нашого дослідження «Психологічні особливості емоційного вигорання педагога».

Мета дослідження: виявлення характерних проявів синдрому емоційного вигорання у педагогів та їхнього зв'язку з індивідуально-психологічними особливостями.

Для досягнення поставленої мети було необхідно виконати наступні **завдання:**

1. Проаналізувати, узагальнити і систематизувати основні теоретико-емпіричні дослідження з проблеми емоційного вигорання;
2. Підібрати комплекс методів, адекватний предмету дослідження.
3. Дослідити та проаналізувати основні особливості синдрому емоційного вигорання педагога.

Об'єкт дослідження: синдром «емоційного вигорання» в професійній діяльності.

Предмет дослідження: психологічні особливості синдрому «емоційного вигорання» у педагога.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань було застосовано комплекс теоретичних та емпіричних методів дослідження: теоретичного характеру (аналіз наукової літератури, узагальнення отриманої інформації), емпіричного характеру (спостереження, бесіда),

психодіагностичні методи (тест «Оцінка особистісного потенціалу вигорання», розроблений Л.М. Карамушка, тест МБІ К. Масlach і С. Джексона, методика діагностики емоційного вигорання В.В. Бойко, шестнадцятифакторний опитувальник Р. Кеттелла.

База дослідження. Експериментальне дослідження було проведено в школах м.Одеси. У дослідженні брали участь 60 педагогів.

Практична значущість дослідження полягає у тому, що результати можуть бути використані в процесі навчання та підвищення кваліфікації педагогів, крім того результати допоможуть при проведенні профілактичної та психокорекційної роботи щодо емоційного вигорання педагога.

Структура роботи. Робота загальним обсягом 82 сторінки, о основний текст обсягом 76 сторінок, містить у собі три розділи, додаток і список використаної літератури, який нараховує 53 джерела.

РОЗДІЛ 1

ПРОБЛЕМА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

1.1. Основні підходи до дослідження синдрому емоційного вигорання

Термін "вигорання" (англ. "burnout") вперше з'явився в психологічному контексті у 30-х роках ХХ століття, спочатку в психології спорту. Він описував стан фізичного та емоційного виснаження спортсменів, коли після тривалих тренувань і успішних змагань атлети втрачали здатність брати участь у подальших виступах [9]. Цей феномен викликав значний інтерес у науковців, що зумовило необхідність його пояснення на основі популярних на той час психологічних теорій, зокрема неофрейдизму.

К. Хорні, досліджуючи різні форми невротичних порушень особистості, виокремила групу порушень, пов'язаних із професійною діяльністю. Вона наголошувала на значенні усвідомлених і неусвідомлених аспектів цих порушень. Основний акцент був зроблений на несвідомій базовій тривожності, яка, за її твердженням, найбільш суттєво впливає на якість виконання професійних обов'язків. На свідомому рівні це проявляється через відчуття «проблем на роботі», що слугують раціоналізацією для пояснення суб'єктивного дискомфорту, включаючи підвищену напруженість, втому, страх, виснаження та інші невротичні симптоми [42].

Згодом феномен вигорання набув ширшого розуміння, виходячи за межі спортивної психології, і почав застосовуватися для пояснення стану виснаження серед представників соціономічних професій. Вчені звернули увагу на його багатокомпонентну структуру, включаючи емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження професійної ефективності.

Сучасні дослідження в цій галузі доповнюють ранні теоретичні уявлення розробкою психодіагностичних інструментів та методів

профілактики. Зокрема, ключовими напрямками є вивчення соціокультурних факторів, впливу особистісних характеристик і робочого середовища на формування синдрому емоційного вигорання. Ці дослідження відкривають нові перспективи для глибшого розуміння феномена та створення ефективних програм його подолання.

Для того, щоб більш поглиблено окреслити специфіку синдрому емоційного вигорання, необхідно відокремити його від понять, які позначають родинні явища.

У першу чергу розглянемо відмінності синдрому емоційного вигорання від так званої професійної деформації.

Деякі вчені, зокрема В. В. Бойко, не бачачи принципової різниці, вважають вигорання формою професійної деформації особистості [10]. Більш істотним, на думку автора, є відділення синдрому вигорання, ознаки якого є набутими, від різних форм емоційної ригідності, зумовленою органічними чинниками. Таким чином, згідно з В.В. Бойком, емоційне вигорання є формою професійної деформації, що виникає протягом життя людини під впливом професійної діяльності. Професійна деформація проявляється у зміні або спотворенні як професійних, так і особистісних якостей працівника внаслідок дії негативних факторів робочого середовища, таких як хронічний стрес, перевантаження, монотонність роботи чи міжособистісні конфлікти.

Цей процес характеризується поступовим накопиченням виснаження, яке негативно впливає на ставлення до роботи, якість виконання обов'язків і взаємодію з іншими людьми. З часом професійна деформація може призводити до втрати інтересу до професії, емоційної відчуженості, зниження працездатності та навіть серйозних психосоматичних розладів.

Важливим є розуміння того, що емоційне вигорання не лише порушує індивідуальне функціонування працівника, але й впливає на ефективність діяльності організації в цілому. Тому запобігання професійній деформації має стати одним із пріоритетів як для роботодавців, так і для самих працівників. Комплексні заходи, такі як створення сприятливого робочого

середовища, психологічна підтримка, навчання управлінню стресом і саморегуляції, є ключовими для збереження професійної та особистісної гармонії.

Однак більшість дослідників схилиються до того, що відмінності між вигорянням та деформацією більш істотні. Одна з точок зору полягає в тому, що деформація стосується перенесення професійних патернів в особисте життя, в той час, коли вигорання більшу проявляється в контексті професійної діяльності.

Деякі дослідники вважають, що деформація і вигорання схожі за зовнішнім проявами, хоча мають різне походження. Тому в перелік симптомів професійної деформації часто потрапляють типові симптоми вигоряння. Наприклад, на думку Д.Г. Трунова проявами професійної деформації психологів є такі особливості, як пояснення всіх життєвих проблем психологічними причинами і розвинена раціоналізація з використанням психологічних знань; звичка з самостереженням, що обмежує спонтанність; тенденція вести себе як психолог в будь-яких ситуаціях, навіть там, де це недоречно [37].

Певні ознаки вигорання перетинаються і з депресивними симптомами. Тут слід підкреслити, що, на відміну від депресії, при якій обов'язково виражено переживання власного психологічного неблагополуччя, цього симптому може не бути при вигорянні. Не переживайте безпосередньо суб'єктом, психологічне неблагополуччя при вигорянні можуть помітити оточуючі, насамперед через проблеми професійної взаємодії з ним. Крім того, воно може проявлятися у вигляді психосоматичних симптомів. Це дозволяє провести паралель між синдромом вигоряння і соматизованою депресією, для якої також характерна маскування гіпотімії під соматичною симптоматикою [4].

Що стосується погіршення стану здоров'я, у світлі сучасної психосоматичної теорії більш обґрунтованою є точка зору тих дослідників, які включають характерні фізичні симптоми до складу синдрому вигоряння

[39], замість того, щоб розглядати їх тільки в якості його наслідків. Психосоматична симптоматика в деяких випадках може виникати раніше (або замість) симптомів тривоги і депресії [63].

Таким чином, професійна діяльність, основним змістом якої є різноманітні і інтенсивні контакти з людьми, висуває підвищені вимоги до адаптаційних можливостей особистості. Феномен недостатності цих можливостей проявляється як синдром емоційного вигорання. Цим, він, зокрема, відрізняється від феномена професійної деформації, який більш стабільний в часі і зачіпає особистість більш тотально. Однак існує й область перетину зазначених феноменів: депресивні стани, зниження професійної ефективності, соматичні симптоми. При цьому емоційне вигорання не зводиться і до депресії, володіючи якісним своєрідністю. З приводу природи цього своєрідності, в основу було покладено ідею про те, що найбільші перспективи пов'язані з розумінням природи емоційного вигорання як одного з варіантів адаптації.

1.2. Поняття адаптації в психології

Термін «адаптація», що походить від латинського «*adantare*» (пристосовувати), в найбільш широкому сенсі означає пристосування до навколишніх умов.

Наукове поняття адаптації виникло вперше в біології для позначення пристосування будови і функцій організму до умов існування або звикання до них. З точки зору, наприклад, теорії Ч. Дарвіна, саме адаптація є рушійною силою еволюції, причому акцент робиться на зміні будови організму відповідно до мінливих умовами існування, або на всі більшій відповідності середовищі у відносно постійних умовах [40].

У широкому сенсі, через процес психологічної адаптації проходить кожна людина в ході свого індивідуального розвитку, і це процес пристосування в першу чергу до інших людей. Саме в ході соціально-

психологічної адаптації та формується особистість. Разом з тим, було б некоректним розуміння процесу активної психічної адаптації подібно виникненню відбитка, який просто накладає середу. Психіка активна за визначенням, тому, продовжуючи ту ж метафору, бере участь у створенні «відбитка». Таким чином, психіка являє собою єдність акомодатії (відображення середовища, «уподібнення їй») і асиміляції («уподібнення собі», перетворення середовища). На рівні соціально-психологічному, це, зокрема, означає, що будь-яка взаємодія людей спільно відбивається на даних процесах, причому результат цього відображення залежить від балансу між асиміляцією і акомодатією у конкретного суб'єкта.

Співвідношення цих компонентів, що визначають характер поведінки, залежить від мети і орієнтації цінностей індивіда і від можливостей досягнення їх в соціальному середовищі. Основні типи адаптаційного процесу формуються залежно від структури потреб і мотивів індивіда. Виділяються активний (з перевагою асиміляції) і пасивний, з домінуванням акомодатії типи процесів пристосування. При цьому крайності - занадто велике домінування акомодатії або асиміляції - однаково неадаптивні [6].

У роботах Г. Айзенка та його послідовників термін "адаптація" (англ. adjustment) має необіхевіористське визначення, яке описує стан гармонії між потребами індивіда і вимогами навколишнього середовища. Це гармонійне співіснування індивіда з природним або соціальним середовищем трактується як стан повного задоволення обох сторін. Однак для уникнення плутанини доцільніше використовувати термін «адаптованість» для опису такого стану, а «адаптацію» визначати як процес досягнення цієї гармонії [43].

Водночас, згідно з необіхевіористськими підходами, як адаптація (процес), так і адаптованість (результат) описуються лише загальними теоретичними поняттями. На практиці можлива лише відносна адаптація, що забезпечує оптимальний баланс між задоволенням індивідуальних потреб і підтримкою гармонійних стосунків із середовищем. За Р. Хенкі, процес

адаптації передбачає зміни як у середовищі, так і в організмі шляхом відповідних дій і реакцій, що відповідають конкретній ситуації [6].

Інтеракціоністська концепція адаптації, яку розвивають, зокрема, Л. Філіпс та інші, пропонує ширший підхід до цього феномена. Вона враховує як внутрішньопсихічні, так і зовнішні середовищні фактори. Ефективна адаптація, згідно з інтеракціоністами, передбачає задоволення мінімальних вимог і очікувань суспільства, що особливо посилюються з віком. Проте адаптація не зводиться лише до прийняття соціальних норм. Це складний процес, який включає гнучкість, здатність ефективно діяти в нових і потенційно небезпечних умовах, а також уміння адаптувати події під власні цілі, цінності та прагнення.

Інтеракціоністи виокремлюють дві основні сфери адаптації:

Соціально-економічна діяльність, де індивід здобуває знання, уміння, навички, досягає компетентності та професійної майстерності.

Особистісні стосунки, де формуються емоційно насичені, інтимні зв'язки з іншими людьми.

Для успішної адаптації у цих сферах потрібна висока чутливість, розуміння мотивів поведінки інших людей, а також здатність до тонкого та точного відображення змін у взаєминах. Інтеракціоністський підхід також проводить чітке розмежування між адаптацією (адаптаційний процес) і пристосуванням (адаптованість), акцентуючи увагу на їхньому функціональному змісті.

Психоаналітична концепція адаптації, розроблена Г. Германом, базується на теорії З. Фрейда про структуру психіки, яка складається з трьох інстанцій: Id («Воно»), Ego («Я») і Super-Ego («Над-Я»). Згідно з Германом, адаптація включає як процеси, пов'язані з конфліктними ситуаціями, так і ті, що входять у сферу, вільну від конфліктів. Вона охоплює механізми, які асимілюють зовнішні та внутрішні стимули, забезпечуючи середній рівень адаптованості або нормальну адаптацію. Герман також звертає увагу на взаємодію цих механізмів із факторами, що призводять до порушень

особистісного розвитку.

Психоаналітичний підхід акцентує увагу на тому, що розвиток характеру, таланту, інтересів Ego та вибір захисних механізмів у певних ситуаціях не можна пояснити виключно через інстинкти чи конфлікти. Ці процеси включають багатовимірні взаємодії між свідомими та несвідомими компонентами особистості, які забезпечують як нормальне функціонування, так і адаптацію до середовища.

Таким чином, адаптація як міждисциплінарне поняття охоплює різноманітні аспекти взаємодії індивіда із середовищем і є важливою темою для дослідження в різних галузях психології, зокрема соціальної, клінічної, професійної та розвитку.

Короткий аналіз необіхевіористського, інтеракціоністського і психоаналітичного підходів до адаптації показав, що в початому дослідженні якийсь один з них не може бути застосований повністю. Тому необхідний їх синтез на основі єдиного конструкту. Тим не менш, цей огляд корисний хоча б тим, що ми можемо глибше уявляти собі концептуальну основу конкретних моделей синдрому вигорання, які розглянемо нижче.

Розглянувши основні підходи до визначення сутності процесу психологічної адаптації, спробуємо синтезувати їх для визначення можливих варіантів адаптації.

Нормальним адаптивним процесом особистості можна вважати такий, який забезпечує її стійку адаптованість до типових проблемних ситуацій, не спричиняючи патологічних змін у структурі особистості та не порушуючи норм тієї соціальної групи, у якій вона діє. Нормальна соціально-психологічна адаптація особистості поділяється на два основні види: захисна і незахисна.

Слід зазначити, що термін "незахисна адаптація" не слід розуміти як «наступальна», оскільки навіть агресія, у багатьох випадках, не є первинним нападом, а реакцією на фрустрацію, тобто захисним механізмом.

Захисна адаптація. Захисна адаптація включає дії, здійснювані за

допомогою механізмів психологічного захисту (наприклад, агресія, раціоналізація, проєкція, регресія, реактивні утворення, сублімація тощо). Ці механізми вважаються нормальними, якщо вони не набули патологічного характеру. Наприклад, регресія, яка може проявлятися у тимчасовому поверненні до попередніх етапів розвитку особистості, не обов'язково має негативний зміст. Регресія може слугувати механізмом психологічної розрядки, що сприяє адаптації у складних умовах, наприклад, у фазах сновидінь або у станах релаксації [31].

Незахисна адаптація. Незахисні адаптивні процеси характерні для ситуацій, які не викликають фрустрації, але потребують прийняття раціональних рішень. Вони не використовують класичних захисних механізмів, а базуються на незахисних адаптивних комплексах, таких як когнітивні процеси, цілепокладання, соціальна взаємодія та вирішення завдань. У таких випадках особистість використовує інтелектуальні ресурси, життєвий досвід, навички комунікації та групові соціально-психологічні механізми. Це можуть бути конформна поведінка, обмін інформацією, осмислення власного досвіду тощо. Інтеракціоністи наголошують на важливості саме цих процесів у забезпеченні адаптованості особистості.

Змішана адаптація. Оскільки реальні проблемні ситуації часто містять як фруструючі елементи, так і конструктивні завдання, існує третій тип адаптації — змішаний, захисно-незахисний тип соціально-психологічної адаптації. Він виникає в умовах, коли особистість частково переживає фрустрацію, але водночас стикається із завданнями, пов'язаними зі своїми соціальними ролями. У таких ситуаціях особистість має потенціал для конструктивного вирішення проблем, не завдаючи шкоди своїй структурі чи соціальній гармонії [20].

Таким чином, захисні, незахисні та змішані типи адаптації демонструють різні шляхи досягнення гармонії між особистістю та середовищем залежно від характеру проблемних ситуацій. Ефективна адаптація вимагає від особистості здатності гнучко використовувати як

захисні механізми, так і раціональні підходи для вирішення задач, що виникають у житті. Це забезпечує не лише виживання, а й зростання та розвиток особистості в умовах динамічного соціального середовища. Представляється, що ще одним індикатором успішності і типу адаптації може бути рівень автономності особистості. В рамках соціально-психологічної теорії адаптації щодо цього зв'язку можна стверджувати наступне: чим вище рівень адаптованості особистості відносно до даної соціальної середовищі, тим вище рівень її автономності щодо середовища.

Узагальнюючи, відзначимо, що розглянута нами проблематика на системному, філософському рівні може бути представлена діалектично: як боротьба між тенденціями до мінливості (адаптації) і до стабільності системи [6]. Якщо прийняти положення про те, що адаптація передбачає постійне зростання і зміни, то слід в цій боротьбі виділити два психологічних рівня. На першому, безпосередньому рівні можлива зміна оцінюється в зіставленні з раніше існуючим станом речей. Для більшості в цьому зіставленні на перший план виходить невизначеність, а реакцією є протидія. Другий рівень характеризується більш широким розглядом дійсності (зовнішнього середовища і себе в ній), в якому зміна вже постає необхідним. Ймовірно, саме таке бачення підтримує новаторів у їх діяльності з впровадження змін, дає сили для подолання протидії. За змістовної динаміці це нагадує стадії творчого процесу, тільки відбувається не всередині суб'єкта, а в соціумі.

На підставі розглянутого вище, можна припустити, що синдром емоційного вигорання є наслідком труднощів у реалізації творчого пристосування і, власне, суб'єктивно-психологічним переживанням стадії, яка у творчому процесі позначається як «глухий кут» або стадія фрустрації, як інкубація [36]. З цього стану можливий перехід або на стадію «інсайту» (у нашій моделі це другий рівень), або до стагнації, що в нашій моделі відповідає застреванию на першому рівні. У розглянутій типології адаптації це може бути нормальна або патологічна адаптація, причому в нормальному варіанті адаптації можна підкреслити її пасивний характер.

1.3. Структурно-динамічні моделі синдрому вигорання

Сучасні моделі структури синдрому вигорання відрізняються великою різноманітністю. Зокрема, з приводу кількості факторів, причина чого полягає в розбіжностях поглядів дослідників на причинні зв'язки структурних компонентів феномена вигорання. Так, А. Пайнс висунув однофакторний моделі, згідно з якою вигорання - це стан фізичного, емоційного і когнітивного виснаження, викликаного тривалим емоційним напруженням [50]. Тобто, у цій моделі виснаження вважається головним чинником, а інші компоненти розглядаються як його наслідки.

Прихильники двокомпонентного підходу вважають, що в структурі вигорання існують два незалежних фактора: емоційне виснаження і деперсоналізація. Перший з факторів, «афективний», стосується фізичного самовідчуття, нервового напруження, емоційного виснаження. Другий, деперсоналізація представляє зміни ставлення до оточуючих або до себе.

Іншим прикладом двокомпонентної моделі є модель Р. Бурке та І. Грінглеса, наведена на рис. 1.1.

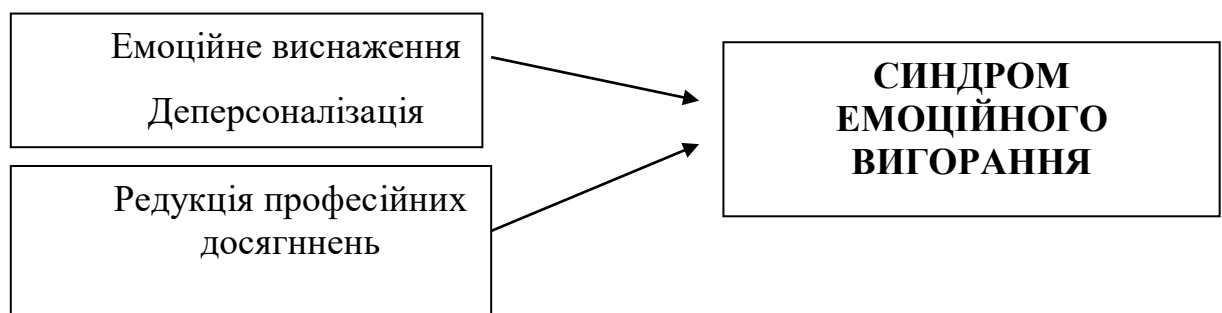


Рис.1.1. Двокомпонентна модель синдрому емоційного вигорання

Як видно з малюнка, Р.Бурке і співавтори суміщають емоційне виснаження і деперсоналізацію, але вважають незалежним фактором редукцію професійних досягнень, яка проявляється у вигляді зниження

професійної самооцінки працівника, негативізму щодо власної професії і колег, песимізму у ставленні до власних можливостей [45].

Найбільш поширеною в емпіричних дослідженнях є трьохкомпонентна модель вигорання. Згідно з нею, всі три основних компоненти вигорання - емоційне виснаження, деперсоналізація і редукція професійних досягнень - представляють незалежні детермінанти, в просторі взаємодії яких і виникає синдром вигорання. У загальних рисах прийнятої та класичної вважається трьохкомпонентна модель, запропонована К. Масlach і лягли в основу одного з опитувальників, що використовувалися і в нашому дослідженні.

К. Масlach, яка є одним із провідних дослідників у галузі вивчення синдрому емоційного вигорання, визначає його як стан, що виникає у людей, чия професійна діяльність передбачає постійний і безпосередній контакт з іншими людьми: пацієнтами, дітьми, засудженими, клієнтами чи колегами. Незважаючи на різницю у видах діяльності цих професіоналів, їх об'єднує необхідність підтримувати тісну міжособистісну взаємодію, яка часто супроводжується значним емоційним навантаженням, що з часом може призводити до виснаження [48].

Відповідно до моделі К. Масlach, емоційне вигорання є багатовимірним синдромом, який включає три ключові складові:

Емоційне виснаження (emotional exhaustion) — відчуття перевтоми, енергетичної нестачі та спустошення, що виникає через тривалий емоційний стрес і напруження. Воно проявляється в загальній втраті інтересу до роботи та зниженні здатності виконувати свої обов'язки.

Деперсоналізація (depersonalization) — емоційне дистанціювання від реципієнтів, що супроводжується цинічним або байдужим ставленням до них. У професійній діяльності це може проявлятися в грубості, втраті емпатії чи формальному підході до роботи.

Редукція професійних досягнень (reduction of personal accomplishment) — зниження відчуття власної компетентності та професійної ефективності. Людина починає сприймати свою роботу як менш значущу, втрачає

впевненість у своїх можливостях і відчуває незадоволення досягнутими результатами.

Модель Масlach лягла в основу багатьох досліджень, спрямованих на вивчення причин, наслідків та методів профілактики емоційного вигорання. Дослідники відзначають, що синдром може виникати не тільки у професіях, пов'язаних із взаємодією з людьми (наприклад, у вчителів, лікарів, соціальних працівників), але також і у спеціалістів інших сфер, де існує високе емоційне навантаження чи стресовий робочий ритм.

Значну увагу приділяють також вивченню індивідуальних факторів, що впливають на розвиток синдрому, таких як рівень стресостійкості, емоційна стабільність, особистісні особливості та професійна мотивація. Окрім того, важливими є організаційні фактори: підтримка з боку колег, сприятливий клімат у колективі, чітке розмежування обов'язків і достатній рівень ресурсів.

Підхід Масlach дозволяє не лише класифікувати емоційне вигорання, а й розробляти ефективні стратегії його профілактики та корекції. До таких стратегій належать заходи індивідуальної підтримки (тренінги стресостійкості, навички емоційного самоконтролю), програми організаційного розвитку (покращення умов праці, підвищення рівня автономії працівників), а також міжособистісна підтримка, що сприяє зменшенню рівня емоційного виснаження та деперсоналізації.

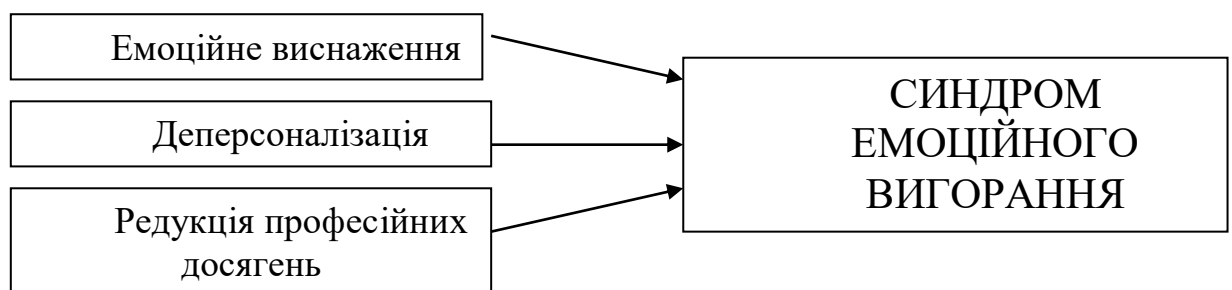


Рис.1.2. Трикомпонентна модель емоційного вигорання К. Масlach

К. Масlach вважає, що така модель, зображена на малюнку 1.2. найбільш повно характеризує вигорання як синдром і дає широкі можливості

дослідникам для його вивчення.

Пропонувалися також чотирьохкомпонентні моделі. Наприклад, деперсоналізація розділяється на два окремі фактора щодо суб'єктів, з якими вона пов'язана, - клієнтами, колегами або самим собою [49]. Однак проведені до теперішнього часу дослідження показують, що найбільш евристичної із структурних моделей все ж є та, що запропонована К. Маслач.

Якщо у структурних моделях увагу описуються компоненти, з яких складається синдром, то динамічні моделі підкреслюють той факт, що вигоряння є процесом, який розгортається в часі і проходить певні стадії у своєму розвитку.

Динамічна модель вигорання К. Маслач, М. Лейтер та ін припускає, що провідною і початковою динамічною детермінантою вигорання є емоційне виснаження, яке згодом веде до появи двох інших компонентів.

У фазовій моделі Р. Голембієвські і Р. Мунзенрідера динаміка синдрому запускається, навпаки, редукцією професійних досягнень. З їхньої точки зору, відчуження від своїх професійних обов'язків досить поширене у професійній діяльності, і прокладає шлях до деперсоналізації в професійній поведінці.

У моделі іспанських психологів П. Гільмонте і Ж. Пієро [44] вихідною причиною і першим симптомом емоційного вигорання є деперсоналізація, яка призводить до редукції професійних досягнень, переживання якої вже призводить до емоційного виснаження.

Окреме місце займає «циклічний» підхід Х.Дж. Фрейденбергера, який виділяє 12 стадій циклу розвитку вигоряння. Як прихильник лінії досліджень, які віддають пріоритет особистісних факторів у розвитку синдрому, він вважає, що інтенсивність і тривалість кожної стадії залежить в першу чергу від особистісних властивостей, самосприйняття, ефективності копінгових механізмів. Ці стадії за Фрейденбергеру можна наочно представити у вигляді кола, де остання фаза, «Повне виснаження, викликане вигорянням», знову переходить в першу.

В.В. Бойко, спираючись на власні теоретичні принципи, фактично розвиває концепцію К. Маслач, пропонуючи логічну послідовність стадій розвитку синдрому емоційного вигорання. У своїй структурно-динамічній моделі Бойко описує процес вигорання як поступовий розвиток, який починається з надмірного емоційного навантаження. Це навантаження, якщо його не компенсувати, призводить до емоційного виснаження. Виснаження супроводжується труднощами в адаптації, що проявляються у формі емоційного відчуження, деперсоналізації та зростаючої байдужості до інших людей. Зрештою, це завершується глибокою втомою та суттєвим зниженням професійної продуктивності та мотивації.

Модель Бойка акцентує увагу на тому, що емоційне вигорання — це не раптовий стан, а поступовий процес, що розгортається в кілька етапів:

Стадія напруження: на цьому етапі працівник стикається з високим емоційним навантаженням, яке викликає стрес та напруження. Часто це супроводжується відчуттям постійного тиску, нестачі часу чи ресурсів.

Стадія резистенції: організм намагається адаптуватися до тривалого стресу. Однак неадекватні стратегії боротьби зі стресом, як-от ігнорування проблем чи формалізація роботи, призводять до появи емоційної відстороненості, деперсоналізації, а також до втрати інтересу до діяльності.

Стадія виснаження: цей етап характеризується повним емоційним і фізичним виснаженням. Людина починає відчувати хронічну втому, знижується її продуктивність, виникають сумніви у власній компетентності, що може супроводжуватися почуттям безвиході.

Бойко підкреслює, що синдром емоційного вигорання є не лише індивідуальною проблемою, але й соціально-професійною. Він часто викликаний як особистісними факторами (наприклад, низька стресостійкість чи перфекціонізм), так і зовнішніми умовами, такими як перевантаження роботою, відсутність підтримки з боку колег чи керівництва, а також несприятливий клімат у колективі.

Модель Бойка дозволяє зрозуміти динаміку розвитку вигорання та його

прояви на різних етапах. Це важливо для розробки заходів профілактики, таких як управління стресом, створення сприятливих умов праці, навчання навичок емоційного самоконтролю та підтримка балансу між роботою і особистим життям. Такий підхід є ключовим у зменшенні поширення вигорання серед представників соціономічних професій.

В.В. Бойко стверджує, що синдром вигорання розвивається так само, як і стрес за Г. Сельє [10]. Спираючись на його класичну теорію стресу, він групує різноманітні симптоми вигорання за трьома фазами: напруга, резистенцію, виснаження. Фаза напруги включає такі симптоми, як переживання психотравмуючих обставин, незадоволеність собою, загнаність в клітку, тривогу й депресію, тобто емоційні феномени. Наступна за нею фаза резистенції включає наступні симптоми: неадекватне вибіркоче емоційне реагування, емоційно-етичну дезорієнтацію, економію емоцій і редукцію професійних обов'язків.

Нарешті, фаза виснаження включає симптоми емоційного дефіциту, емоційної та особистісної віддаленості, деперсоналізації. Це проявляється як професійний цинізм, яскравим прикладом якого є «медичні» анекдоти, втрата відчуття особистої зацікавленості в процесі діяльності, сприйняття клієнтів в якості об'єктів. Крім того, на фазі виснаження з'являється симптом психосоматичних і психовегетативних порушень, тобто зміни починають торкатися і біологічний рівень.

З розглянутих нами моделей синдрому вигорання найбільш докладної і структурованої є шестифазний концепція синдрому вигорання М. Буріш. У його концепції вигорання також розглядається як процес, який складається з ряду фаз (попереджувальної, зниження рівня власної участі, емоційних реакцій, деструктивної поведінки, психосоматичних реакцій і розчарування), для кожної з яких характерні певні симптоми [38].

Слід зазначити, що М. Буріш розглядає емоційне вигорання як патогенетичний процес, який запускається надмірною активністю, залученістю в професійну діяльність, відмовою від власних потреб заради

роботи.

Симптоми, які найчастіше зустрічаються в літературі, узагальнено в табл. 1.1.

Таблиця 1.1.

Сфери	Симптоми
Соматична	Фізичне виснаження і втоми, безсоння або сонливість; головні болі, гастроентерологічні проблеми, часті застуди; втрата ваги або зайву вагу, підвищений тиск; підвищений вміст холестерину; коронарні хвороби; порушення мовлення; сексуальні дисфункції;
Психічна	Ригідність, «занепадницькі» настрої та пов'язані з ним переживання: апатія, цинізм, негативізм, емоційне виснаження; втрата контролю над емоціями, відчуття порожнечі; неспроможність у подоланні стресу, агресивні почуття: роздратованість, озлоблення, обурення, відраза, напруга; тривога, нудьга, негативність Я-концепції, фрустрованість; нездатність, втрата здатності приймати рішення, захоплюватися, почуття відповідальності, інтуїції; невпевненість у собі, негативне ставлення до роботи, суспільству і життя; зниження концентрації уваги, погіршення пам'яті.
Поведінкова	Уникнення спілкування, збільшення кількості прогулів; зростання кількості конфліктів у сім'ї, почастищення висловлювань про відсутність перспективи в роботі, часті скарги на роботу; трудоголізм; зловживання хімічними агентами: тютюн, кава, алкоголь, наркотики

У силу вже не раз відзначалися нами індивідуальних відмінностей у протіканні синдрому, слід підкреслити, що наведені в таблиці симптоми не є обов'язковими. Крім того, можуть бути протилежні їх варіанти, наприклад, трудоголізм або, навпаки, часті прогули. Однак протилежні вони тільки на рівні безпосереднього поведінки, а причина у них однакова - нездатність правильно визначити місце роботи у своєму житті.

Таким чином, розглянувши різноманітні моделі емоційного вигорання, ми можемо виділити такі їх загальні моменти. По-перше, всі вони містять класичну тріаду: виснаження, деперсоналізація і редукція професійних досягнень (зниження професійної ефективності). При цьому дослідники дещо по-різному виділяють аспекти цих симптомів, групують їх і описують їх співвідношення. По-друге, навіть структурні моделі містять в собі

процесуальний момент, що підкреслює необхідність динамічного розгляду феномена.

1.4. Синдром вигорання в контексті професійної педагогічної діяльності

До цих пір ми розглядали синдром вигорання, тільки лише згадуючи про те, що він має місце в діяльності професіоналів, які постійно контактують з людьми. Однак таких видів діяльності дуже багато, і нам варто докладніше розглянути саме педагогічну, реалізуючи один з методологічних принципів нашої роботи - конкретизації дослідження і принцип діяльнісного опосередкування. Це, зокрема, дасть можливість більш чітко виділяти ознаки і симптоми вигорання саме у педагогів з дуже великого їх кількості, описаного в літературі.

Т.В. Зайчикова наголошувала, що через специфіку педагогічної діяльності, яка включає відповідальність за розвиток підростаючого покоління, активну міжособистісну взаємодію, високу емоційну напруженість і недостатню соціальну оцінку, синдром професійного вигорання є поширеним явищем серед педагогів. Авторка створила модель детермінант, що сприяють виникненню синдрому вигорання у педагогів. Вона охоплює такі групи чинників:

Соціально-економічні детермінанти: економічна нестабільність, складні політичні процеси, інтенсифікація професійної діяльності, низький соціальний статус професії, недостатній рівень соціального захисту та оплати праці.

Соціально-психологічні детермінанти: ставлення до роботи, рівень задоволеності взаєминами в колективі, мотивація праці, конфліктність у команді, задоволеність професійною діяльністю.

Індивідуально-психологічні детермінанти: особистісні характеристики (тривожність, агресивність, ригідність, фрустрованість, рівень суб'єктивного

контролю) та соціально-демографічні особливості (вік, стать, сімейний статус, професійний стаж).

Т.В. Форманюк зазначала, що емоційне навантаження є невід'ємною частиною роботи педагога. Учитель щодня переживає спектр емоцій — від радості та задоволення після успішного уроку до розчарування через невдачі. Постійний тісний контакт із учнями, колегами та адміністрацією спричиняє високу психоемоційну напругу.

Фактори емоційного навантаження в роботі педагога, за Т.В. Форманюк:

- триваліший робочий тиждень порівняно з іншими професіями;
- переважання жінок у сфері, що часто супроводжується додатковим навантаженням через домашні обов'язки, недостатню підтримку сім'ї та ризик психоемоційних зривів;
- "старіння" педагогічного складу через відтік молодих спеціалістів.

Форманюк також зазначає, що проблема емоційної напруги в роботі педагогів у вітчизняній науці довгий час залишалася поза увагою. Лише міжнародний інтерес до феномену емоційного вигорання повернув фокус на питання емоційної дезадаптації вчителів. Проте навіть тепер досліджень у цій галузі в країнах СНД значно менше, ніж у Західній Європі чи США.

Сучасні дослідження підтверджують, що професійне вигорання педагогів є результатом комбінації зовнішніх і внутрішніх факторів. Зростаюче емоційне навантаження, поєднане з недостатньою підтримкою на організаційному рівні, може спричинити негативні наслідки не лише для вчителя, але й для учнів та загального освітнього процесу.

Для зменшення ризиків емоційного вигорання рекомендується:

Впровадження програм психологічної підтримки та навчання стресостійкості для педагогів.

Створення сприятливих умов праці: оптимізація робочого навантаження, підвищення рівня оплати праці, формування позитивного клімату в колективі.

Розробка методів індивідуальної роботи з педагогами, спрямованих на

розвиток навичок саморегуляції та управління емоціями.

Загалом проблема емоційного вигорання серед педагогів потребує комплексного підходу, що включає не лише наукові дослідження, але й практичні заходи, спрямовані на покращення умов праці та підтримку психоемоційного стану вчителів.

У більшості досліджень, присвячених професійному вигоранню педагогів, виділяють дві основні групи причин: індивідуальні особливості самих професіоналів і особливості професійної діяльності (організаційні чинники) [23]. Деякі автори додають і третю групу — змістовні характеристики професійної діяльності [15, 16]. Також у науковій літературі зустрічається класифікація причин за такими категоріями: особистісні, рольові та організаційні [22].

В.Є. Орел пропонує об'єднати ці підходи, виділивши індивідуальні та організаційні причини професійного вигорання [35].

До індивідуальних причин він відносить соціально-демографічні характеристики (вік, стать, рівень освіти, сімейний стан, стаж роботи) та психологічні особливості (витривалість, локус контролю, стиль подолання труднощів).

До організаційних чинників відносяться умови праці, перевантаження, дефіцит часу, тривалість робочого дня, кількість учнів, можливість отримувати зворотний зв'язок, зміст роботи тощо.

Н.В. Ключева, ґрунтуючись на багаторічному досвіді роботи з педагогами, виділяє найпоширеніші причини професійного вигорання:

- Напруженість і конфлікти в професійному оточенні, недостатня підтримка з боку колег.
- Брак можливостей для самовираження, експериментування та впровадження інновацій.
- Одноманітність роботи, відсутність творчого підходу до виконання завдань.

- Високі особистісні витрати при недостатньому визнанні й відсутності позитивної оцінки результатів роботи.
- Відсутність перспектив професійного зростання та неможливість побудови кар'єри.
- Низька мотивація учнів і «невидимі» результати роботи з ними.
- Нерозв'язані особистісні конфлікти.

На думку Н.В. Ключової, важливим фактором, який може уповільнити розвиток синдрому вигорання, є усвідомлення особистої відповідальності за ситуацію. Якщо педагог перекладає всю провину на зовнішні обставини, це лише підсилює почуття безсилля та безнадії [30].

Проблема професійного вигорання педагогів посилюється специфікою їхньої діяльності, яка вимагає значних емоційних вкладень, інтенсивної взаємодії з іншими людьми та високої відповідальності за результати роботи. Відсутність збалансованого розподілу обов'язків, низький рівень матеріального заохочення та недостатня підтримка з боку адміністрації також сприяють формуванню вигорання.

Пропозиції щодо профілактики:

Індивідуальні заходи: розвиток стресостійкості, формування навичок емоційної саморегуляції, раціонального планування часу.

Організаційні заходи: створення комфортних умов праці, зниження навантаження, впровадження програм професійного розвитку та кар'єрного зростання.

Підтримка колективу: сприяння командній роботі, побудова позитивного клімату в колективі, створення механізмів зворотного зв'язку.

Підвищення мотивації педагогів: визнання їхньої праці, організація програм заохочення, популяризація значущості професії.

Таким чином, профілактика професійного вигорання педагогів має бути комплексною і враховувати як особистісні, так і організаційні аспекти, що впливають на психоемоційний стан вчителя.

Дослідження показують, що розвиток синдрому вигорання пов'язаний із

суб'єктивною значимістю роботи. Якщо працівник сприймає свою професійну діяльність як малозначущу або таку, що не відповідає його очікуванням та цінностям, ризик виникнення вигорання суттєво зростає.

Емоційний стан педагогів значною мірою залежить від організаційного клімату в колективі та ставлення адміністрації. Якщо керівництво навчального закладу створює умови для професійного розвитку, забезпечує підтримку, чітко розподіляє обов'язки та формує позитивні міжособистісні відносини, то в колективі домінує сприятлива емоційна атмосфера, яка знижує ризик професійного вигорання.

Щодо особистісних факторів, ще Х.Дж. Фрейденберг зазначав, що люди, схильні до "згорання", мають певні характеристики. Вони часто є співчутливими, гуманними, ідеалістично налаштованими, орієнтованими на людей, але при цьому можуть бути нестабільними, інтровертованими, фанатичними та легко піддаються солідаризації. М. Лейтер доповнює цей опис, виділяючи такі риси, як авторитарність і низький рівень емпатії [47].

Окрім вищезазначеного, важливими є також наступні аспекти:

Організаційні фактори: Непослідовність адміністративних рішень, недостатній рівень зворотного зв'язку, відсутність можливостей для творчої самореалізації можуть погіршувати емоційний стан педагогів.

Професійна невизначеність: Відсутність чітких критеріїв оцінювання праці, недостатня соціальна підтримка або визнання заслуг посилюють відчуття безпорадності та демотивації.

Особистісні характеристики: Висока чутливість до критики, схильність до перфекціонізму та самопожертви можуть посилювати ризик вигорання, особливо у професіях, які потребують великого емоційного залучення.

Баланс роботи та особистого життя: Невміння ефективно поєднувати професійну діяльність із особистими інтересами чи сімейними обов'язками збільшує емоційне виснаження.

Пропозиції для зменшення ризику вигорання:

Розвиток емоційної компетентності через тренінги управління емоціями

та техніки саморегуляції.

Формування позитивного організаційного клімату шляхом покращення взаємин у колективі та з боку адміністрації.

Забезпечення можливостей для професійного зростання, включаючи підвищення кваліфікації, участь у семінарах і конференціях.

Організація програм підтримки, які включають психологічну допомогу та наставництво, спрямоване на створення більш гармонійного робочого середовища.

Таким чином, подолання вигорання педагогів вимагає системного підходу, який поєднує організаційні зміни, розвиток індивідуальних навичок і створення умов для професійної реалізації та психологічного благополуччя.

У рамках вітчизняної психології робота з емоційними проблемами педагога не позначена чітко, в основному проводяться дослідження, що дають інформацію про індивідуально-психологічних особливостях вчителя і їх зв'язку з синдромом «емоційного згоряння».

Отже, М.В. Денека припустила наявність деякого внутрішнього потенціалу, який забезпечує можливість успішного освоєння соціального досвіду, соціокультурних норм і саморозвиток особистості, позначивши його як «особистісний потенціал». За М.В. Денека, він полягає в «інтегральній здатності людини, яка дозволяє йому не тільки адаптуватися до різноманітних умов освітнього середовища, а й активно протистояти впливам різних видів навантаження, а також забезпечує стабільно високу ефективність навчальної, трудової та іншої діяльності» [20].

М.В. Денека припустила також, що становлення індивідуального професіоналізму пов'язано з формуванням у викладача ВНЗ образу професії, частиною якого є образ себе як професіонала - сукупності його суб'єктивних уявлень про умови і способи самореалізації (в ідеалі - про самоактуалізації!) В професії. Тобто, це припущення теж є динамічним, що розглядає явище в розвитку, і образ професії також не є чимось застиглим. Він змінюється разом з Я-концепцією. Особистісний же потенціал робить вирішальний

вплив на формування моделі професії. Ця теза також дуже важливий для нас, тому що дозволяє вказати на первинність суб'єктивного компонента професійної адаптації по відношенню до зовнішніх умов.

Поняття «особистісного потенціалу» і «концептуального образу професії» у М.В. Денека є ключовими в так званій концептуальній моделі професійного розвитку викладача вузу. У ній виділяється три стадії: професійне самовизначення, професійна освіта і формування професійної Я-концепції, що включає три основні складові - образну, понятійну і дієву.

Таким чином, у процесі особистісно-професійного розвитку викладача його різноманітні функції поступово стають усе більш взаємопов'язаними, узгодженими та інтегрованими в цілісну систему. Це дозволяє компенсувати недостатній розвиток однієї функції, наприклад, пам'яті, за рахунок більш високого рівня розвитку іншої, як-от мислення чи аналітичних здібностей [20, с. 11]. Як зазначає М.В. Денека, саме така інтеграція й компенсація забезпечують стабільно високий рівень професійних досягнень викладача протягом тривалого часу [20, с. 14].

Цей процес є фундаментальним для адаптації педагога до динамічних умов освітнього середовища. Успішне поєднання когнітивних, комунікативних і емоційних функцій сприяє підвищенню професійної майстерності, дозволяючи викладачу не лише справлятися з рутинними завданнями, а й знаходити інноваційні рішення у складних педагогічних ситуаціях.

Ключовими елементами такого розвитку є:

Рефлексія професійного досвіду, яка сприяє усвідомленню сильних і слабких сторін у власній діяльності.

Гнучкість мислення, що дозволяє адаптуватися до нових викликів і застосовувати різні методи роботи залежно від ситуації.

Розвиток емоційного інтелекту, що допомагає ефективно взаємодіяти з учнями, колегами та батьками, зберігаючи при цьому емоційну стійкість.

Вдосконалення навичок саморегуляції, які дозволяють управляти

власними ресурсами, запобігаючи вигоранню.

Результати досліджень підтверджують, що викладачі, які успішно інтегрують різні функції у своїй діяльності, демонструють:

- вищу якість освітнього процесу;
- здатність до впровадження інновацій;
- більшу задоволеність професійною діяльністю.

Таким чином, цілісний підхід до особистісно-професійного розвитку педагога є основою для його тривалої продуктивності, творчості та професійного зростання.

Висновки до першого розділу

Аналіз наукової літератури з теми професійного розвитку та емоційного вигорання свідчить, що професійна діяльність, як один із ключових аспектів особистісного розвитку, є сферою, де ризик виникнення синдрому емоційного вигорання є особливо високим. Це дозволяє застосовувати динаміку особистісної кризи, описану в багатьох дослідженнях, для розуміння феномену емоційного вигорання. Зокрема, як і у випадку подолання особистісних криз, одним із центральних аспектів професійного зростання є підвищення ступеня інтегрованості особистості.

Високий рівень інтегрованості особистості забезпечує:

Адекватну оцінку ситуації: Особистість здатна зберігати адекватність і гнучкість, адаптуючись до вимог навколишнього середовища.

Використання проблем як стимулу для розвитку: Особистість може перетворювати моменти неузгодженості між зовнішнім середовищем і внутрішніми структурами (від звичайних проблемних ситуацій до серйозних криз) на можливості для особистісного та професійного зростання.

Однак важливим умовним фактором є здатність особистості витримувати психологічний дискомфорт, пов'язаний із такими невідповідностями. Якщо ця здатність недостатньо розвинена, ймовірність

розвитку дезадаптації, зокрема емоційного вигорання, зростає.

У контексті цього дослідження емоційне вигорання розглядається як форма дезадаптації, при якій порушується контакт з реальністю. На психологічному рівні вигорання виникає внаслідок неадекватних дій, що ґрунтуються на використанні шаблонних і невідповідних ситуації способів вирішення проблем. Це призводить до неминучих труднощів у професійній сфері, які посилюють відчуття безсилля і виснаження.

Емоційне вигорання також пов'язане з невідповідністю між зовнішніми вимогами та внутрішніми ресурсами працівника. До основних тригерів цього стану можна віднести:

- Накопичення стресових ситуацій: Тривалий вплив стресу, без періодів відновлення, підвищує ризик втрати емоційної стійкості.
- Відсутність професійного розвитку: Брак можливостей для самореалізації та вдосконалення створює відчуття застою, що знижує мотивацію.
- Недостатність підтримки: Відсутність зворотного зв'язку, позитивної оцінки чи підтримки з боку керівництва і колег посилює відчуття ізоляції.
- Негнучкість мислення: Застосування ригідних або стереотипних підходів до вирішення проблем блокує адаптаційні механізми особистості.

Для зменшення ризику емоційного вигорання слід спрямувати зусилля на розвиток:

- Емоційної гнучкості: Навчання навичок емоційного самоконтролю та адаптивного реагування.
- Інтегрованості особистості: Формування здатності до рефлексії, усвідомлення власних цінностей і цілей.
- Професійного балансу: Забезпечення умов для відновлення ресурсів та професійного розвитку.
- Інноваційного мислення: Стимулювання творчого підходу до вирішення проблем та пошуку нових стратегій адаптації.

Таким чином, інтегрований підхід до професійного розвитку, що включає як особистісні, так і професійні аспекти, є ключовим для запобігання емоційному вигоранню та підтримки тривалої продуктивності в професійній діяльності.

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЯ І МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1. Організація дослідження

При підготовці до психодіагностичного дослідження індивідуально-психологічних особливостей емоційного вигорання особистості ми ґрунтувалися на урахуванні основних завдань та методичних положень психодіагностики щодо психологічного дослідження.

Організація та проведення психодіагностичного процесу дослідження індивідуально-психологічних особливостей емоційного вигорання особистості передбачало урахування основних структурних компонентів системного процесу психологічної діагностики.

Дослідницька робота проводилася на базі Одеської загальноосвітньої школи № 73, Одеської загальноосвітньої школи № 18, Одеської загальноосвітньої школи № 1, Одеської загальноосвітньої школи № 113.

У дослідженні брали участь 60 педагогів.

За статевою складу наша вибірка збалансована приблизно так само, як і популяція: 21 чоловік (35%) і 39 (65%) жінок. Середній вік наших піддослідних в діапазоні від 25 до 45 років склав 33,4 року, проте стандартне відхилення цього показника становить 5,34, тобто всередині зазначеного діапазону показники вельми різноманітні. Зовсім молодих викладачів у віці 25 років у вибірці тільки четверо (7,7%), від 26 до 30 років включно - вісімнадцять осіб (29%), стільки ж - в діапазоні віку від 31 до 35 років, від 36 до 40 років - дев'ятнадцять чоловік (30,7%), і одному викладачеві (2,6%) 45 років.

Стаж педагогічної роботи та його розподіл виглядає наступним чином. Найбільш численну частину, 45% складають педагоги зі стажем від чотирьох до семи років. Оскільки цифра, що позначає стаж, округлялася піддослідними на нашу вказівку до цілих значень - кількості повних років

роботи, у більшості з них стаж дещо більше. Але він співмірний між підгрупами, так як початок викладацької діяльності у всіх збігається з початком навчального року. Другий за представленості рівень даної змінної - 6 років, такий стаж у п'ятнадцяти (25%) піддослідних. Восьмирічний стаж мають дванадцять осіб (20%), по двоє випробовуваних (3,3%) мають стаж по 3 і 10 років, і по одному (1,7%) - 4 і 7 років. таким чином, розподіл стажу в цілому відповідає нормальному розподілу.

Як відомо, до процедури тестування звичайно пред'являються досить суворі вимоги. Їх джерелом служать можливі фактори порушення внутрішньої валідності, наприклад, неоднорідність вибірки, неоднаковість фізичних умов, неоднорідність психологічного стану піддослідних і так далі. Оскільки тестування є окремим випадком психологічного дослідження, у ньому також найбільш застосовуваним методом є стандартизація умов дослідження для всіх вимірювань одного рівня незалежної змінної.

Реалізація цих принципів у нашому дослідженні полягала в тестуванні всіх випробовуваних в стандартизованих умовах. Крім того, наскільки це було можливо, підбиралися такі умови, при яких симптоми емоційного вигорання виявлялися б з більшою ймовірністю. Зокрема, тестування проводилося зазвичай не до, а після навчальних занять, найчастіше прямо в тих аудиторіях, де останнє заняття відбувалося. Передбачалося, що професійна діяльність, вигорання в якій ми вивчали, актуалізує симптоми або їх усвідомлення, а приміщення посилює цю тенденцію.

2.2. Методи дослідження

З метою вирішення поставлених дослідницьких завдань у роботі нами було використано ряд методів для забезпечення об'єктивності дослідження психологічних особливостей емоційного вигорання викладачів вищих навчальних закладів, а саме:

- 1) метод теоретичного аналізу та узагальнення наукових першоджерел з

досліджуваної проблематики;

2) метод психолого-діагностичного обстеження;

3) метод математичної статистики (кореляційний, кластерний, факторний аналіз).

1. Метод теоретичного аналізу та узагальнення наукових джерел

Цей метод передбачає детальний аналіз і синтез наукових першоджерел, що стосуються досліджуваної проблеми. Він спрямований на вивчення теоретичних основ феномену емоційного вигорання викладачів вищих навчальних закладів. Аналіз наукових публікацій дозволяє зібрати вихідні дані для всебічного розгляду проблеми, виявити ключові аспекти та визначити прогалини в дослідженні.

У рамках нашої роботи було проаналізовано значну кількість наукових джерел, як вітчизняних, так і зарубіжних авторів. Це дозволило:

оцінити рівень розробленості теми;

порівняти підходи до вивчення емоційного вигорання в різних наукових традиціях;

розробити алгоритм власної діагностичної роботи;

визначити діагностичний інструментарій для подальшого емпіричного дослідження.

Цей метод застосовувався на всіх етапах дослідження, забезпечуючи системність та послідовність у зборі та обробці інформації.

2. Метод психолого-діагностичного обстеження

Цей метод орієнтований на емпіричне вивчення психологічних характеристик емоційного вигорання у викладачів вищих навчальних закладів. Основними завданнями було:

визначення структурних компонентів синдрому емоційного вигорання;

встановлення взаємозв'язків між цими компонентами;

вивчення індивідуально-психологічних особливостей, які сприяють або перешкоджають виникненню вигорання.

Метод включав комплекс психодіагностичних інструментів, що

спрямовані на дослідження емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції професійних досягнень. Серед використаних методик:

опитувальники, які оцінюють рівень емоційного виснаження та його динаміку;

методики для виявлення когнітивних і поведінкових аспектів вигорання;

шкали, що дозволяють аналізувати вплив організаційних і особистісних факторів на формування синдрому.

Застосування цих методів дозволило забезпечити комплексний підхід до дослідження. Теоретичний аналіз забезпечив концептуальну основу, тоді як психолого-діагностичне обстеження дало можливість перевірити висунуті гіпотези на практиці.

Використання зазначених методів дозволило: сформулювати цілісне уявлення про структуру синдрому емоційного вигорання; виявити основні чинники, які сприяють його розвитку серед викладачів та розробити рекомендації для профілактики та корекції цього явища на особистісному та організаційному рівнях.

Таким чином, поєднання теоретичного та емпіричного підходів забезпечило високий рівень достовірності та практичної значущості отриманих результатів.

1. Шестнадцятифакторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла 16 PF.

Першим почав реалізовувати цей підхід в розробці конкретних методик Р.Б. Кеттелла в 1949 році. Він почав з аналізу 4500 термінів словника рис особистості Г. Олпорта і Х. Одберта. Їх він звів до 171 синонімічної групи, кожену позначив одним словом, максимально відображає зміст даної групи. За цим списком 100 випробовуваних оцінювали їх близькі знайомі. Вони ж вибрали з 171 риси 36 найбільш значимих. Кеттелла додав до них ще 10 термінів з інших джерел і тим же способом отримав оцінки ще 208 осіб. За результатами провів факторний аналіз, що привів його до виявлення 16 незалежних один від одного факторів, максимально охоплювали

різноманітність особистісних рис. Так вийшов Sixteen Personality Factors Questionnaire - знаменитий 16PF. Еквівалентні форми А і В, Е і F складаються з 187 тверджень, короткі С і D - з 105. Випробуваний вибирає один з трьох варіантів відповіді - позитивний, негативний або проміжний. Крім 16 основних біполярних шкал є шкали валідності: мотиваційних спотворень MD, прагнення виглядати погано FB, шкала рідкісних відповідей (недбалості). Результати переводяться в стеновіе оцінки, тобто співвідносяться з середніми нормами для вікових і групових норм. Інтерпретуються також фактори другого порядку, в яких первинні представлені як елементи регресійного рівняння.

З метою оперативності в даному дослідженні використовувалася форма С, рекомендована для масових обстежень. Дещо менша, порівняно з формами А і В, надійність шкал компенсується численністю випробовуваних, яка дозволяє виявляти групові тенденції більш явно.

2. Опитувальник MBI (Maslach Burnout Inventory, Опитувальник вигорання Маслач) розроблений американськими психологами К. Маслач і С. Джексоном на основі концепції вигорання К. Маслач, представленої вище, в теоретичній частині даної роботи. Тут же важливо відзначити, що в даній концепції синдром емоційного вигорання включає в себе три компоненти: емоційне виснаження (спустошення, втома), деперсоналізацію (відстороненість особистості від професійної діяльності) і редукцію професійних досягнень (суб'єктивне переживання своєї неефективності). При цьому провідним, «запускають» симптомом є виснаження, якщо воно викликане професійної комунікативної перевантаженням і проявляється в робочих контактах з людьми. Виснаження проявляється першим, потім, якщо суб'єкт не задіяв інші способи подолання комунікативного стресу, розвивається деперсоналізація, яка приводить на суб'єктивно-психологічному рівні до переживання себе як неефективного, а на поведінковому - до прагнення уникати, наскільки можливо, професійного спілкування.

Російськомовна адаптація методики, яка використовувалася в даній

роботі, виконана Н. Є. Водоп'янової і призначена спеціально для оцінки загального рівня і співвідношення складових емоційного вигорання в професіях групи «людина-людина». Вона являє собою 22 твердження, переважно стосуються суб'єктивних переживань і думок. Піддослідним пропонується оцінити частоту прояви у них зазначених станів за шестибальною шкалою, від «ніколи» (0 балів) до «щодня» (6 балів). Таким чином, великі оцінки відповідають більшою проявленості окремих симптомів вигорання.

3. Методика «Оцінка особистісного потенціалу вигорання», запропонована Л.М. Карамушка і побудована за принципом уніполярного семантичного диференціала. Піддослідним пропонується бланк з твердженнями, що відповідають певним симптомам вигорання, і вас просять оцінити частоту їх прояву, обвівши одну з семи цифр. Схожість з семантичним диференціалом полягає в тому, що в стимульному матеріалі представлена квазіграфіческая шкала, де всі шість можливих цифр-оцінок розташовані в ряд, і випробовувані в цьому випадку переважно орієнтуються не на значення оцінок, наведені на бланку вище, а просто на принцип «чим правіше, тим частіше». При цьому, на відміну від опитувальника МВІ, виконано одну з вимог до завдань тесту [29] - чітко і однозначно вказано значення відповідей: «кілька разів на рік», «щомісячно», «кілька разів на місяць», «щотижня», «кілька разів на тиждень», «щодня».

До шкалою деперсоналізації, як і в МВІ, відносяться твердження, що стосуються оцінки впливу роботи на суб'єкта. Далі в цілому зміст завдань цієї шкали схоже на завдання шкали деперсоналізації МВІ.

Шкала особистісної задоволеності містить 7 тверджень, в яких вона діагностується через «здатність ефективно вирішувати проблеми», «наповненість енергією», вплив на колег і робочу атмосферу, визнання цінності власної роботи для суспільства. Вона з утримання нагадує шкалу редукції професійних обов'язків у МВІ.

Близька за змістом завдань до однойменної в МВІ і шкала емоційного

виснаження, яке розглядається і як стан, і як емоційна і когнітивна оцінка професійної діяльності.

За всіма шкалами показником є середня оцінка, або сума балів за шкалою, розділена на кількість тверджень в ній, яка, відповідно, коливається від 1 до 6 балів. Середній нормативний проміжок для них - значення від 3 до 4,9 бала.

4. Методика діагностики емоційного вигорання В.В. Бойко заснована на теоретичній моделі емоційного вигорання цього автора. У опитувальнику ця концепція реалізована наступним чином. Піддослідним пропонується 84 твердження, за якими вони повинні висловити свою згоду або незгоду. Кожен окремий симптом діагностується сім'ю твердженнями, причому в разі згоди за кожне з тверджень нараховується різна кількість балів, від 2 до 10. Оцінки кожного прояву встановлені автором на основі результатів спеціально організованої експертної оцінки. Отже, конкретні прояви симптомів, відображені у твердженнях опитувальника, характерні для вигорання в різній мірі. Максимальна сума по кожному симптому може становити 30 балів. При сумі балів до 9 балів симптом вважається сформованим, від 10 до 15 балів - формується, а при значеннях більше 15 балів симптом вважається цілком сформованим. Причому, якщо сума по симптому складає більше 20 балів, він домінує у цій фазі або навіть у всьому синдромі емоційного вигорання. Симптоми групуються по чотири для кожної фази. Таким чином, максимальна оцінка по кожній фазі може становити до 117 балів, але крім загальної суми методика дозволяє отримати якісну інформацію про те, за рахунок чого ця сума отримана у конкретного випробуваного. До фази напруги відносяться такі симптоми, як переживання психотравмуючих обставин, незадоволеність собою, переживання «загнанності в клітку», тривоги і депресії.

На фазі резистенції виділяються такі симптоми, як неадекватне емоційне реагування, емоційно-моральна дезорієнтація, розширення сфери економії емоцій, редукція професійних обов'язків.

Нарешті, в фазі виснаження мають місце емоційний дефіцит і відчуженість, особистісна відчуженість, яка в дослідженнях синдрому емоційного вигорання традиційно називається деперсоналізацією, а також психосоматичні та психовегетативні порушення.

Таким чином, психодіагностичні методики, які в даній роботі для стислості називаються «опитувальниками вигорання», доповнюють один одного як за способом тестування, так і за змістом. Зокрема, стомлений матеріалом опитувальника В.В. Бойко є твердження, з якими випробуваному пропонується погодитися чи ні. «Опитувальник особистісного потенціалу вигорання» і МВІ пропонує оцінити твердження за допомогою шестибальною шкали, що дозволяє отримати більш диференційовані оцінки. Аналіз текстів завдань та їх зіставлення один з одним показали їх змістовну валідність і близькість однойменних шкал за змістом.

Висновки до другого розділу

Для вирішення поставлених завдань було застосовано комплекс теоретичних та емпіричних методів дослідження: теоретичного характеру (аналіз наукової літератури, узагальнення отриманої інформації, системний аналіз та інтерпретація отриманих даних, структурне моделювання), емпіричного характеру (спостереження, бесіда), психодіагностичні методи.

Найбільш оптимальним представляється використання наступних психодіагностичних методик: шестнадцятифакторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла для діагностики особистісних рис досліджуваних; різні методики діагностики емоційного вигорання: МВІ, опитувальник В.В. Бойко, методика "Особистісний потенціал вигорання» Л.М. Карамушки, при цьому вони підібрані так, щоб діагностувати досліджуваний феномен різними способами і з різних теоретичних позицій. У сукупності ці тести дозволяють отримати достатньо уявлення про предмет дослідження і використовувати різноманітний арсенал методів математичної статистики.

РОЗДІЛ 3

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СИНДРОМУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРЯННЯ ПЕДАГОГІВ

3.1. Аналіз симптомів емоційного вигорання педагогів

Перш ніж перейти до представлення загальної картини емоційного вигорання у випробовуваних, необхідно окреслити схему аналізу цього феномену. Спочатку будуть розглянуті середні результати вибірки за методикою В.В. Бойко, що дозволить отримати загальне уявлення про ступінь вираженості синдрому емоційного вигорання в досліджуваній групі. Далі ці результати будуть співставлені з даними, отриманими за іншими психодіагностичними методиками. Такий підхід забезпечить багатогранний аналіз і дозволить виявити спільні тенденції та специфічні особливості.

Ми усвідомлюємо, що аналіз групових показників не може повністю відобразити індивідуальні особливості, як це можливо при аналізі даних одного випробуваного. Однак груповий аналіз є важливим початковим етапом дослідження, який дозволяє сформулювати загальну картину та виявити ключові закономірності.

Зазначена схема аналізу складається з наступних етапів:

Первинний опис середніх групових показників: розрахунок та інтерпретація середніх значень за шкалами емоційного вигорання, виділеними в методиці В.В. Бойко (наприклад, емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція професійних досягнень).

Порівняння результатів різних методик: співставлення даних з іншими психодіагностичними інструментами для перевірки валідності та узгодженості результатів.

Виявлення загальних тенденцій та відхилень: аналіз типових і нетипових проявів синдрому емоційного вигорання в досліджуваній вибірці.

Рефлексія обмежень: усвідомлення обмеженості групового аналізу та

планування подальшого глибшого вивчення індивідуальних характеристик.

Практичне значення

Така схема аналізу дозволяє отримати узагальнені результати, які можуть бути використані для:

- формування загального уявлення про рівень емоційного вигорання у вибірці;
- розробки групових профілактичних заходів;
- виділення груп ризику для подальшого поглибленого індивідуального аналізу.

Цей підхід є базовим етапом дослідження, на основі якого можливо створити цілісну стратегію вивчення, профілактики та корекції синдрому емоційного вигорання.

За результатами дослідження серед фаз вигорання домінує резистенція, середній показник по якій склав 52,57 бала. Виходячи із запропонованих автором норм, така вираженість відповідає формується фазі. Критичного рівня, 35 балів, майже досягає фаза виснаження з середнім значенням 3,32. Фаза виснаження виражена відносно менше, її середньовибіркове значення склало 28,3. Звідси можна зробити припущення про те, що група або більшість випробовуваних знаходиться на момент дослідження у фазі резистентності.

Аналіз середньовибіркових показників за окремими симптомами синдрому емоційного вигорання вказує на певні тенденції, характерні для досліджуваної вибірки.

Симптоми фази виснаження мають відносно рівномірний розподіл, їхні значення коливаються від 7,31 до 8,9 балів при критичному рівні 10 балів. Це свідчить про те, що дані симптоми залишаються несформованими. Вони ще не досягли інтенсивності, яка могла б суттєво вплинути на професійну діяльність або загальний емоційний стан.

Симптоми, пов'язані з фазою напруження, демонструють більш значущі відмінності:

Найменш виражений симптом «загнаність у клітку» (5,2 бала).

Значно вищі, але все ж несформовані, показники у симптомів переживання психотравмуючих обставин (8,48 балів) та тривоги (8,55 балів).

Це свідчить про те, що симптоми фази напруження не є критичними, але можуть поступово розвиватися за умов посилення професійного чи емоційного навантаження.

У фазі резистенції проявляються суттєвіші зміни:

Неадекватність та вибірковість емоційного реагування (16,78 бала) та редукція професійних досягнень (16,05 бала) досягли критичного рівня, що вказує на їхнє повне формування.

Емоційно-моральна дезорієнтація (10,72 бала) перебуває на початковій стадії формування, що свідчить про ризик її подальшого розвитку за несприятливих умов.

Показники фаз виснаження та напруження вказують на несформованість більшості симптомів, однак підвищені значення за деякими з них (наприклад, тривога, переживання психотравмуючих обставин) свідчать про необхідність подальшого моніторингу.

Фаза резистенції: Наявність сформованих симптомів (неадекватність емоційного реагування, редукція професійних досягнень) вказує на наявність певних ризиків для емоційного стану досліджуваних. Це може впливати на якість їхньої роботи та професійне самопочуття.

На основі отриманих результатів можна висунути наступні рекомендації:

Зосередити увагу на профілактиці подальшого розвитку симптомів, особливо у фазі резистенції.

Забезпечити заходи підтримки, спрямовані на зниження тривожності, формування стійкості до психотравмуючих обставин, а також збереження позитивного ставлення до професійної діяльності.

Запровадити програми психологічної підтримки для виявлення

індивідуальних ризиків та роботи з критично вираженими симптомами.

Цей аналіз підтверджує важливість ранньої діагностики і своєчасного втручання для запобігання подальшому розвитку синдрому емоційного вигорання.

Таким чином, можна висунути попереднє припущення про те, що найбільш актуальними проблемами для наших випробовуваних на момент обстеження є прагнення обмежити свої професійні обов'язки і неповна адекватність емоційного реагування. Якщо ці симптоми проявляються разом, то цілком імовірно, що випробовувані прагнуть обмежити свою професійну діяльність проведенням занять - це граничне обмеження для викладача, і звести до мінімуму решту роботи. Наприклад, присутність на засіданнях та інших кафедральних заходах, індивідуальну роботу зі студентами, які виконують курсові та дипломні роботи. Швидше за все, саме в спілкуванні поза аудиторією проявляється неадекватність і вибірковість емоційного реагування - швидше за все, холодність або навіть роздратування зі студентами.

Показник по деперсоналізації в діаграмі помножимо на коефіцієнт 1,75, щоб надати йому розмірність, однакову з іншими шкалами. Нижня межа діапазону позначена горизонтальною червоною штриховий лінією, а середні значення вказані прямо на діаграмі. Як вказувалося в описі даної методики, показники задоволеності і виснаження складаються з семи уніполярних шкал, а показник деперсоналізації - з чотирьох. І, якщо це не мало значення при кореляційному аналізі, то для зіставлення вираженості цих складових необхідно було зрівняти їх.

Особистісна задоволеність є єдиним показником, що досягає середнього рівня в досліджуваній вибірці. Ця шкала відображає ступінь згоди випробовуваних із твердженнями, пов'язаними з їхньою ефективністю у вирішенні міжособистісних проблем, почуттям корисності своєї роботи та усвідомленням продуктивності професійної діяльності.

Емоційне виснаження, хоч і не досягає середнього рівня, наближається до нього, що свідчить про певну схильність до накопичення стомленості та зниження енергетичного ресурсу.

Узагальнюючи результати за цим опитувальником, можна зазначити, що загальна картина виглядає досить благополучно. Важливою рисою є низька вираженість деперсоналізації, яка демонструє значно менші значення порівняно з іншими складовими. Така тенденція була підтверджена й у результатах за методикою В.В. Бойко, де показники деперсоналізації також не досягли середнього рівня.

Ці результати можуть свідчити про те, що:

Випробовувані зберігають здатність до емпатії та позитивного ставлення до людей, з якими вони працюють.

Успішність вирішення міжособистісних завдань і відчуття професійної корисності сприяють збереженню особистісної задоволеності, що слугує захисним фактором проти вигорання.

Незважаючи на це, помітне емоційне виснаження вказує на необхідність уваги до навантаження та можливості відновлення емоційних ресурсів.

Таким чином, хоча загальна картина виглядає задовільною, виявлені ознаки емоційного виснаження потребують уваги, щоб уникнути його подальшого поглиблення та зниження загального рівня професійного благополуччя.

Судячи за коефіцієнтом кореляції між цими шкалами (він позитивний і значущий на рівні 0,003), вони вимірюють близькі, але не тотожні явища. Однак тут у наявності неповна відповідність норм у цих двох методиках, або ж відмінності, обумовлені різним способом представлення стимульного матеріалу і способом відповідей. У цілому ж результати по «Оцінці особистісного потенціалу вигорання» не суперечать даними за методикою В.В. Бойко і доповнюють їх інформацією про достатній рівень задоволеності випробовуваних роботою. Ймовірно, вони знаходяться в тій фазі розвитку синдрому емоційного вигорання, коли резистенцію ще відносно успішно

маскує професійне неблагополуччя.

Рівень емоційного вигорання у досліджуваних можна охарактеризувати як такий, що коливається між середнім і високим. У динамічному аспекті більшість випробовуваних, імовірно, перебувають на фазі резистенції, яка характеризується напруженням і намаганням адаптуватися до зростаючого емоційного навантаження. У змістовному аспекті найбільш вираженим симптомом є редукція особистих професійних досягнень, що проявляється у відчутті зниження професійної ефективності та корисності виконуваної роботи. Додатково спостерігається прагнення зменшити комунікативне навантаження, яке може бути захисною реакцією на міжособистісний стрес.

Ця картина свідчить про те, що випробовувані намагаються справлятися з напруженістю, використовуючи як конструктивні, так і дезадаптивні стратегії:

Конструктивні стратегії: спроби зберегти залишкову мотивацію до роботи та уникати емоційного виснаження через зменшення соціальних контактів.

Дезадаптивні стратегії: зниження впевненості у власних професійних можливостях і уникнення відповідальності, що може свідчити про початок формування симптомів вигорання у фазі виснаження.

Таким чином, незважаючи на те, що більшість випробовуваних наразі перебувають на фазі резистенції, є ознаки, які вказують на можливість подальшого поглиблення синдрому вигорання. Своєчасна профілактика й підтримка здатні запобігти розвитку дезадаптивних тенденцій та покращити емоційне самопочуття.

При цьому залишається не ясним питання, чи є таке прагнення прямим результатом надмірного спілкування, або наслідком виснаження. З'ясувати це нам допоможе частотний аналіз, який також дає уявлення про те, за рахунок чого отримані середні показники.

Для цього було використано зображення у вигляді полігону частот, або гістограма. Її суть полягає в графічному представленні частот зустрічальності

певних значень як висоти стовпців. На гістограмах добре видно піки розподілу (моди) і діапазон, в якому вони зосереджені. По лівій вертикальній шкалі відкладено кількість випробуваних у вибірці, що мають такі значення показника, які позначені на горизонтальній шкалою. Для тестів, в яких авторами пропонувалися норми, вертикальними червоними лініями позначалися межі середнього діапазону. Такі полігони частот були зроблені для кожної з шкал опитувальників К. Маслач і С.Джексона і «Оцінки особистісного потенціалу вигорання». Розглядатися ми їх будемо, групуючи за однаковими або близьким шкалами у різних анкетах. Тут слід зазначити, що розгляд розподілу за окремими шкалами на початку, і наступний синтез результатів такого аналізу на рівні емпіричних узагальнень є найбільш відповідним методологічним принципам даної роботи. Але навіть крім методологічної правильності, важливим є міркування про те, що до перевірки взаємозв'язків між окремими шкалами, пряме зіставлення тільки лише середніх значень було б некоректним з точки зору навіть математичної. Саме тому необхідно спочатку розглянути розподілу, що й робиться нижче.

На рисунку 3.1 зображено розподіл результатів за шкалою деперсоналізації в «Оцінці особистісного потенціалу вигорання».

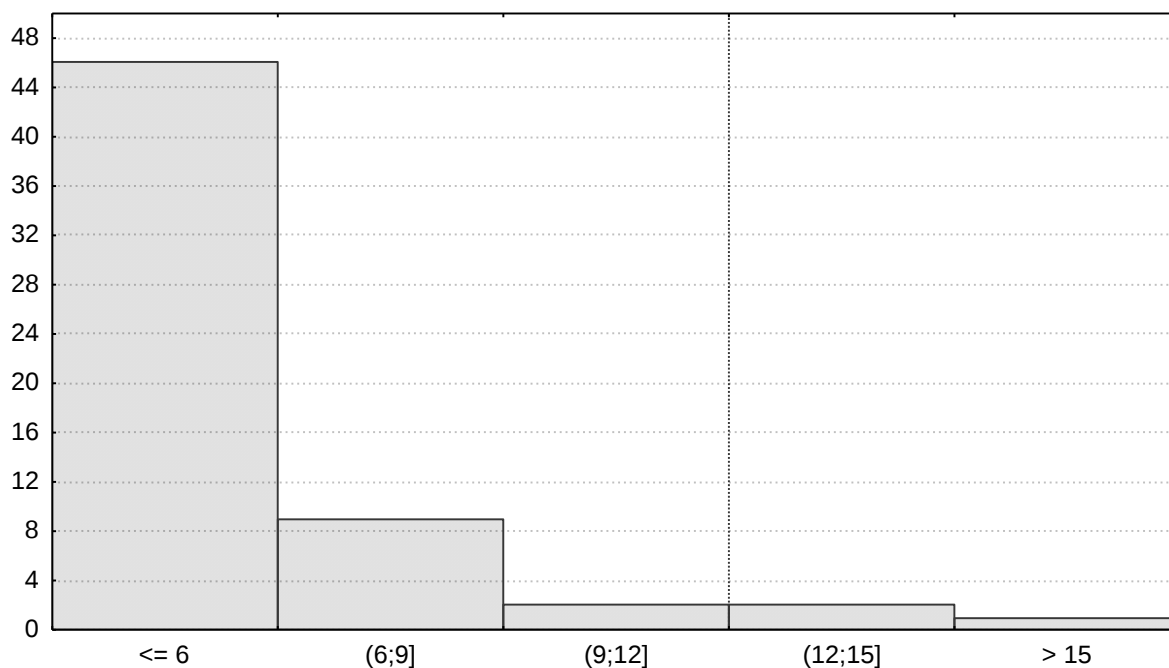


Рис. 3.1. Розподіл результатів за шкалою деперсоналізації методики «Оцінка особистісного потенціалу вигорання»

Як видно з цієї гістограми, тільки троє піддослідних мають показники в середній зоні, у всіх інших вони низькі. Більше того, три чверті випробуваних мають оцінки в 6 і нижче балів, що вказує на те, що у всіх чотирьох твердженнях, частота народження яких в їх житті оцінювалася випробуваними, ці 75 відсотків повідомили про мінімальну частоту, «кілька разів на рік» і « щомісяця ».

Таким чином, симптом деперсоналізації у переважної більшості піддослідних виявляється рідко. Правда, тут потрібно підкреслити, що випробовувані могли повідомляти тільки про усвідомлюваних ними проявах.

Далі звернемося до однойменної шкалою в опитувальнику МВІ, розподіл свідчень у якій показано на рисунку 3.2.

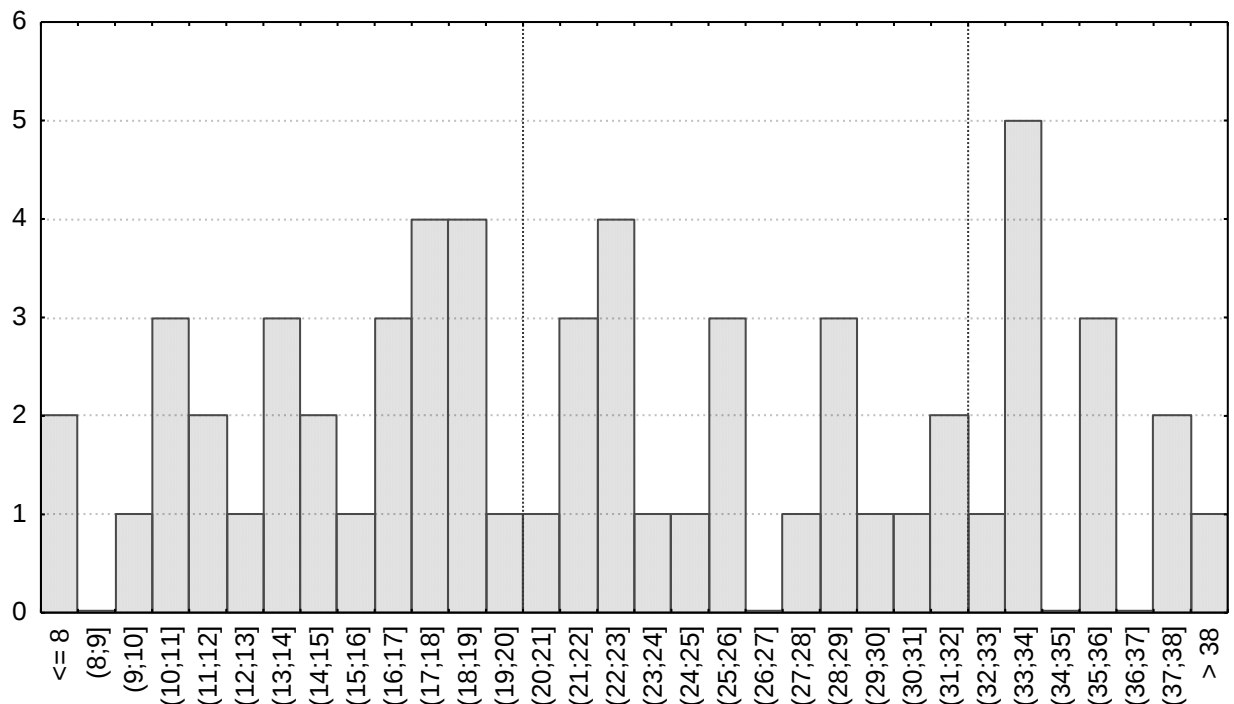


Рис. 3.2. Розподіл результатів за шкалою задоволеності методики «Оцінка особистісного потенціалу вигорання»

Хоча норм, як уже зазначалося, для російськомовної вибірки в доступних джерелах не було виявлено, по гістограмі видно, що результати приблизно навпіл по кількості досліджуваних (про нього можна судити за площею кількох стовпців) розподіляються навколо середнього арифметичного для нашої вибірки - 8,9 бала (воно позначено вертикальною червоною пунктирною лінією). При цьому результати випробовуваних, чії значення нижче середнього, згруповані щільніше, а результати піддослідних зі значеннями вище середніх, більш «розтягнуті», тобто різноманітні.

Даний факт може підтверджувати припущення, що виникли при аналізі розподілу показника деперсоналізації в «Оцінці особистісного потенціалу вигорання», суть якого полягає в тому, що випробовуваним деперсоналізація як симптом емоційного вигорання властива в невеликій мірі.

Причому це було виміряно двома різними способами, за допомогою

дихотомічних відповідей у МВІ, і за допомогою уніполярного семантичного диференціала, який представляє з себе «Оцінка особистісного потенціалу вигорання», що додатково підвищує достовірність припущення.

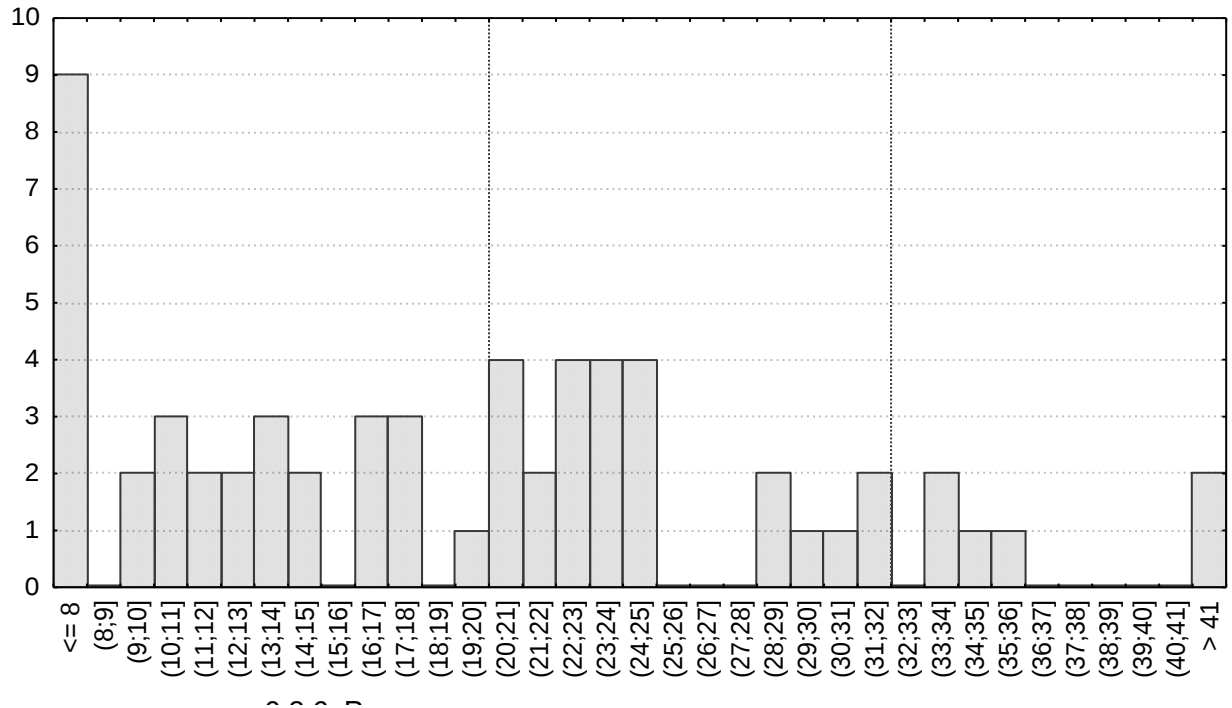


Рис. 3.3. Розподіл результатів за шкалою психічного виснаження «Оцінка особистісного потенціалу вигорання»

На рисунку 3.3. аналогічним чином представлені показники за шкалою виснаження «Оцінки особистісного потенціалу вигорання».

Як видно з малюнка, більше половини піддослідних (53%) мають результати за цією шкалою менше середнього діапазону, у 40% - в середньому, і лише у шістьох (7%) ступінь виснаження висока.

Нагадаємо, що це були результати за методикою, подібної семантичному диференціалу з оцінкою частоти окремих симптомів виснаження, що стосуються переживання втоми, знесилених, напруженості і того, що робота забирає надто багато сил.

Таким чином, опитувальник МВІ доповнює попередню методику, пропонуючи випробуваним суб'єктивно оцінити частоту прояви у них відповідних симптомів теж за семибальною шкалою. Графічно розподіл результатів представлено на рисунку 3.4.

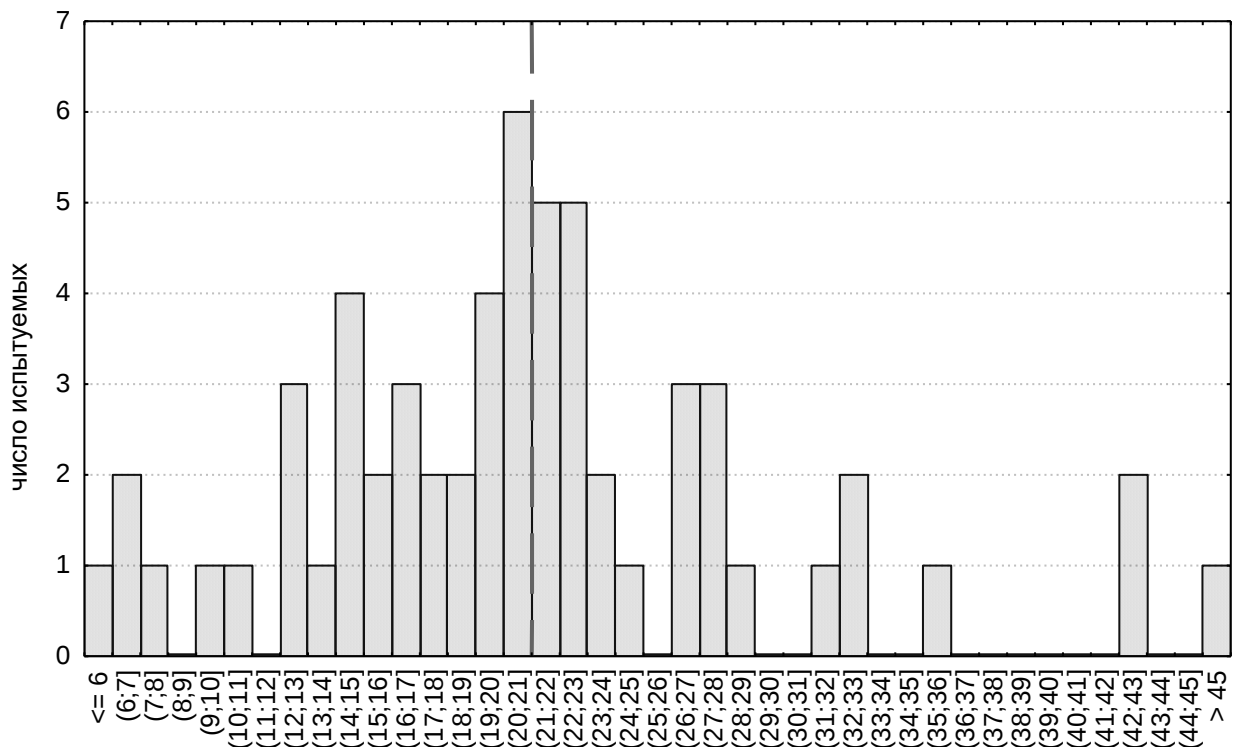


Рис. 3.4. Розподіл результатів за шкалою виснаження методики МВІ

Полігон частот цього параметра особливо близький до нормального розподілу, що підтверджується і збігом моди і середнього арифметичного в групі. При цьому результати, менші середнього арифметичного, кілька щільніше, ніж ті, що знаходяться праворуч від червоної вертикальної лінії. Тобто, за самою методикою К. Маслач і С. Джексона, через відсутність норм, ми не можемо судити про ступінь вираженості, зате можемо зробити припущення, що тут розподіл показників представлено таким же чином, як і всі випадкові ознаки, які не піддаються впливу якогось специфічного фактора. У поєднанні з описаними вище результатами по «Оцінці особистісного потенціалу вигорання», це може вказувати на невисоку

вираженість виснаження у більшості наших піддослідних.

Розподіл результатів за методикою В.В. Бойко було представлено декілька іншим чином, ніж попередні показники.

Оскільки в даному тесті всі шкали одного порядку мають однакову розмірність, їх зручно розглянути разом. Тому був використаний спосіб зображення розподілу, який називається «Box and Whiskers plot» - «Ящики з вусами». На такому зображенні «вуса» позначають мінімальне і максимальне значення, а «ящик» - межі діапазону значень, які мають так звані «середні 50%» піддослідних. На рисунку 3.5 описаним способом зображені значення за основними шкалами (фазам) методики В.В. Бойко.

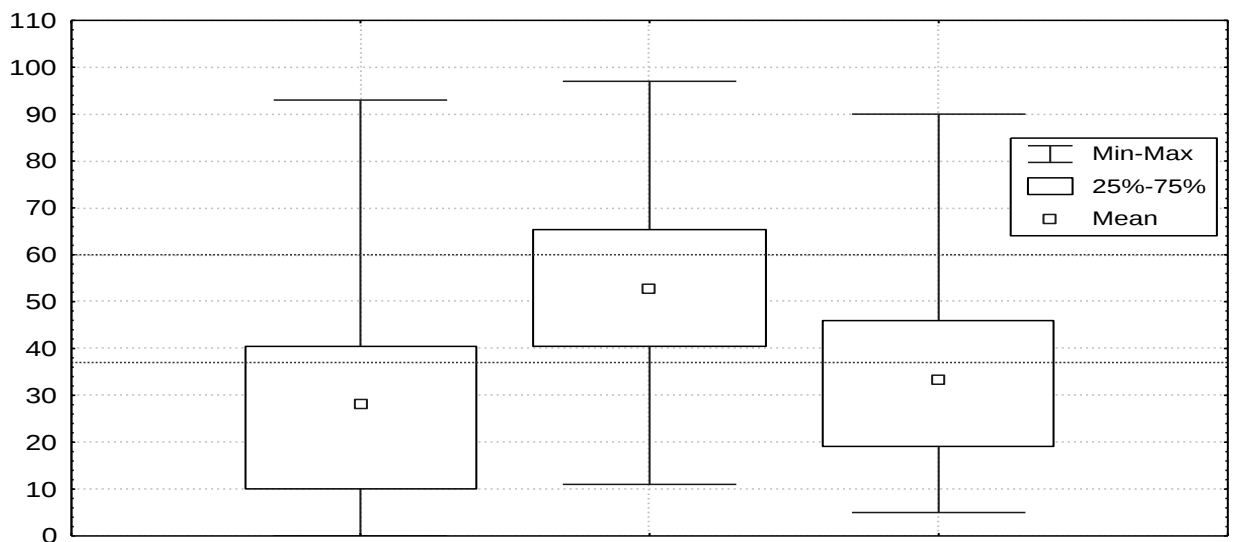


Рис. 3.5. Розподіл результатів по фазах методики В.В. Бойко

З представленої діаграми видно, що більшість випробуваних (майже 73%) за фазою напруги мають показники, які не досягають середнього діапазону. Це свідчить про те, що середнє арифметичне значення вибірки формується переважно завдяки цій групі. Лише 27% респондентів мають показники, що знаходяться в межах середнього діапазону або вище, причому лише 11% перевищують його верхню межу. Таким чином, у 73% випробуваних фаза напруги є несформованою або вже подоланою, у 16% —

перебуває на стадії формування, а у 11% вона є повністю сформованою.

Подібна динаміка спостерігається й для фази виснаження, хоча з деякими відмінностями. Показники нижче середнього рівня мають 68,3% респондентів, у межах середнього — 25%, а високі значення зафіксовані лише у 6,7%. Це свідчить про те, що більшість випробуваних ще не досягли критичного рівня виснаження.

Для фази резистенції, яка має порівняно високі середні значення, спостерігається дещо інша картина. Середнє арифметичне лежить у межах середнього діапазону, але третина (33%) випробуваних демонструють високі показники, тоді як лише 16,7% мають низькі значення. Половина вибірки (50%) має середні оцінки. Це підтверджує висновок, що частина випробуваних перебуває на сформованій фазі резистенції, і тепер є зрозумілим, яка частка вибірки належить до цієї категорії.

Аналіз розподілу окремих симптомів, представлених у первинних шкалах методики В.В. Бойко, дозволив уточнити структуру та характерні риси проявів окремих фаз. Для глибшого розуміння використовувався кореляційний аналіз, який дозволив оцінити зв'язки між симптомами в межах кожної фази (інтракореляції).

У більшості випробуваних ця фаза не досягла критичного рівня, що свідчить про відсутність вираженого емоційного напруження.

Лише у невеликій частини (11%) фаза напруги є сформованою, що вимагає особливої уваги до цих респондентів.

Більшість респондентів перебувають на початковій або середній стадії цієї фази, що свідчить про збереження енергетичних ресурсів.

Високі показники (6,7%) вказують на початок формування стійкого емоційного виснаження у частини вибірки.

Значна частина респондентів (33%) демонструють сформованість цієї фази, що свідчить про їхнє використання стратегій емоційного відсторонення та зниження чутливості до професійних труднощів.

Половина випробуваних перебуває у межах середнього рівня, що є

ознакою початкового формування резистенції.

Виявлені зв'язки між симптомами у межах фаз дозволяють точніше описати механізми їх формування та взаємодії, що є важливим для розробки профілактичних та корекційних програм.

Цей багаторівневий аналіз дозволяє не лише зрозуміти поточний стан вибірки, але й окреслити перспективи подальшого дослідження і розробки ефективних інтервенцій.

Так, на рисунку 3.6 показано розподіл симптомів фази напруги. З їх приводу слід зауважити, що в основі опитувальника В.В. Бойко лежить теоретична концепція цього автора, зокрема, положення про динамічності послідовності фаз синдрому емоційного вигорання. Тому коментарі та інтерпретація результатів нижче повинні виконуватися саме з цієї точки зору. На практичному рівні це означає особливу увагу до «пікам» розподілу.

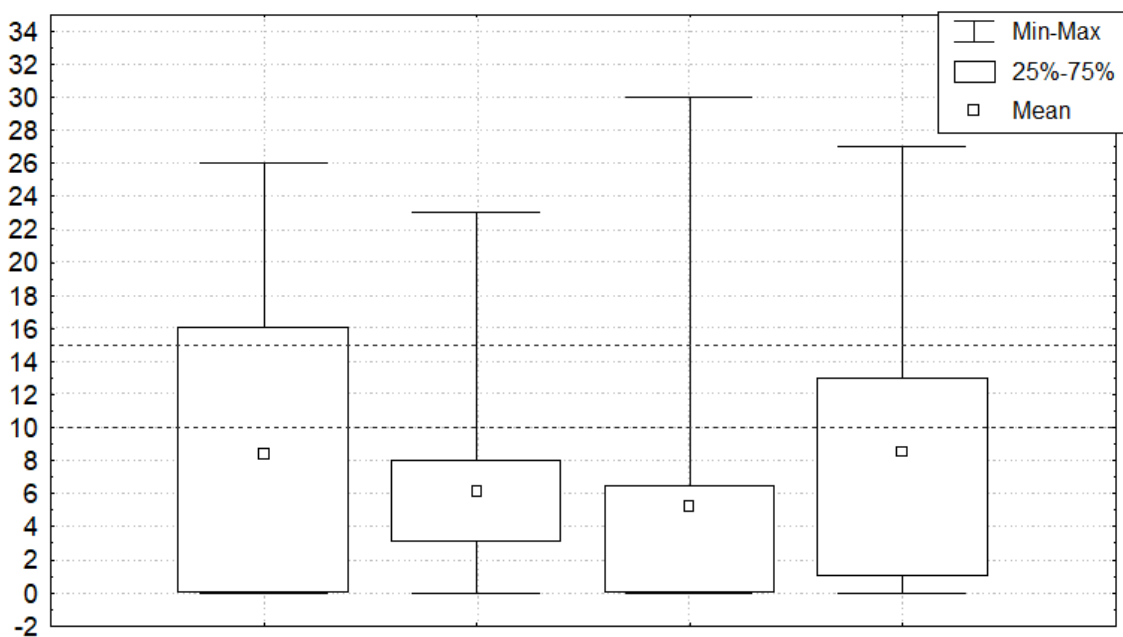


Рис. 3.6. Розподіл симптомів фази напруги за методикою В.В. Бойко

На даному рисунку добре видно, що по двох з чотирьох симптомів - незадоволеності і «загнаності в клітку» більш ніж у половини піддослідних оцінки низькі, тобто ці симптоми не сформовані і поки не проявляються

закономірно. Аналіз вираженості симптомів у фазі напруги показує, що більшість із них залишаються несформованими у значної частини піддослідних. Так, симптом «незадоволеність собою» має показники нижче середнього рівня у 86,7% випробуваних, і лише у 3,3% він є сформованим. Подібна картина спостерігається для симптому «загнаність у клітку», який несформований у 80% учасників і проявляється як сформований лише у 10%.

Симптом «переживання психотравмуючих обставин» виявився сформованим у 25% респондентів, тоді як у 60% його вираженість залишається нижчою за середній рівень. Щодо симптому «тривога і депресія», його сформованість спостерігається у 15% викладачів, а у 63,3% показники є нижче середніх.

Отже, у структурі фази напруги у більшості піддослідних окремі симптоми залишаються несформованими. Проте симптом «переживання психотравмуючих обставин» демонструє порівняно вищу вираженість, що може свідчити про його більш ранню появу серед інших симптомів у межах цієї фази. Четверть респондентів виявляють підвищену чутливість до зовнішніх впливів, сприймаючи їх як травматичні.

Результати кореляційного аналізу показали високий рівень значущих зв'язків між усіма симптомами фази напруги (майже для всіх $p < 0,01$). Це свідчить про «злитість» симптомів, що означає їхню приблизно однакову вираженість та одночасне проявлення. На жаль, це ускладнює виділення пріоритетних чи домінуючих симптомів у фазі напруги, оскільки всі вони взаємопов'язані.

Перевищення щодо розвитку симптомів: Попри складність виділення окремих домінуючих симптомів, симптом «переживання психотравмуючих обставин» може бути першим у формуванні фази напруги, оскільки він має вищу частоту проявів у порівнянні з іншими.

Потенційна динаміка: Інші симптоми, такі як «незадоволеність собою» або «загнаність у клітку», імовірно, з'являються пізніше як реакція на накопичення стресу або емоційної напруги.

Практичне значення: Результати свідчать про необхідність ранньої діагностики та втручання на етапі, коли починають проявлятися симптоми «переживання психотравмуючих обставин». Це може допомогти запобігти подальшому розвитку фази напруги.

Таким чином, хоча більшість симптомів фази напруги залишаються несформованими, важливо зосередитися на ранньому виявленні «переживання психотравмуючих обставин» як можливого ключового елементу, що визначає динаміку розвитку цього етапу вигорання.

На наступному рисунку 3.7, показано розподіл вираженості симптомів фази резистенції, в якій знаходяться більшість піддослідних.

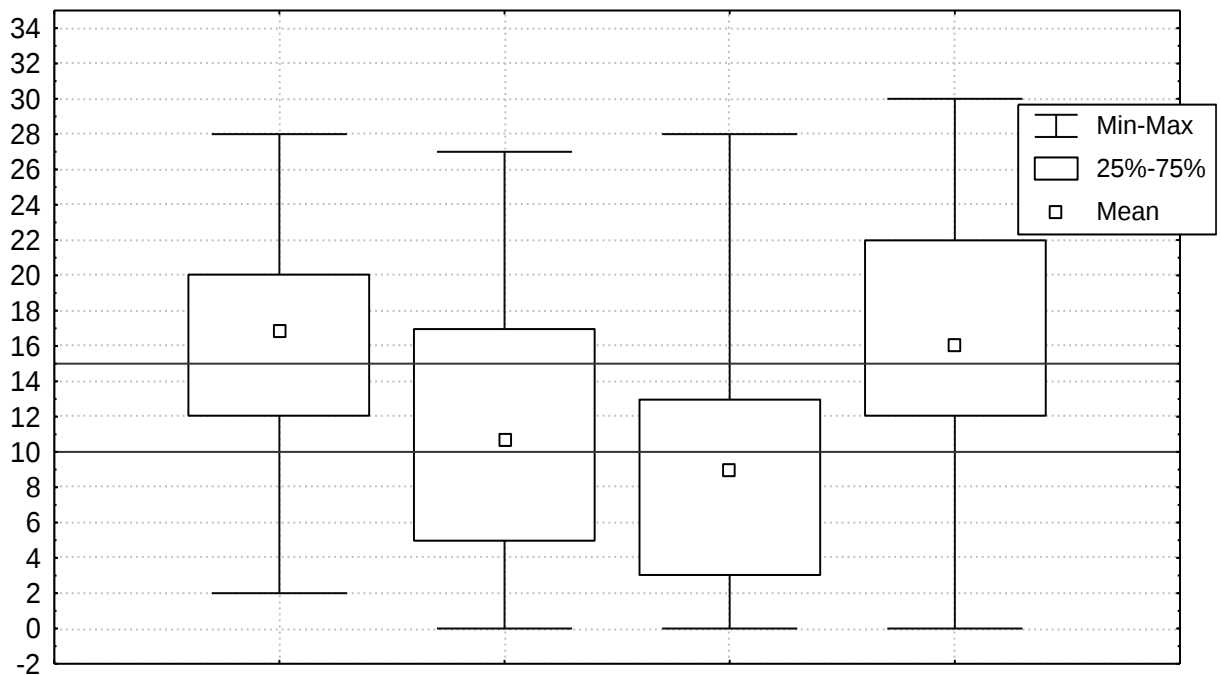


Рис. 3.7. Розподіл симптомів фази резистенції за В. Бойко

Провідним симптомом серед випробуваних є «неадекватне і вибіркове емоційне реагування», який має високі оцінки у 60% респондентів, що дозволяє вважати цей симптом сформованим. Несформованим він залишається лише у 15% учасників. На другому місці за вираженістю знаходиться «редукція професійних обов'язків», яка є сформованою у 53,3% випробуваних, тоді як несформованою — у 20%. Схожість розподілу цих

двох симптомів вказує на те, що більшість учасників мають одночасно високі показники за обома симптомами.

Це підтверджується також високою позитивною кореляцією між цими двома симптомами ($r = 0,42$; $p = 0,01$), яка є сильнішою, ніж між будь-якими іншими парами симптомів. Крім того, достовірний зв'язок спостерігається між «неадекватним і вибіркоvim емоційним реагуванням» і «розширенням сфери економії емоцій» ($r = 0,374$; $p = 0,03$). Однак розподіл цих симптомів відрізняється: «розширення сфери економії емоцій» є сформованим у 21,7% учасників і несформованим у 66,7%.

Цікаво, що симптом «емоційно-моральна дезорієнтація», який сформований у 26,7% респондентів і несформований у 55%, не демонструє значущого зв'язку з іншими симптомами. Однак він має позитивний і достовірний зв'язок із загальним показником фази ($r = 0,554$; $p < 0,001$).

У фазі виснаження всі симптоми виявляють позитивні, високодостовірні зв'язки між собою, за винятком пари «емоційна відчуженість» і «психосоматичні та психовегетативні порушення», між якими зв'язок незначущий. Це може свідчити про те, що емоційне виснаження не завжди супроводжується соматичними розладами.

Кореляція провідних симптомів у фазі резистенції:

«Неадекватне і вибіркoве емоційне реагування» і «редукція професійних обов'язків» є центральними симптомами цієї фази, що підтверджується високим рівнем кореляції між ними.

Їх взаємозв'язок вказує на те, що уникнення зайвого навантаження (зменшення спілкування, підкреслена емоційна холодність) вимагає значного емоційного напруження, що спричиняє вибіркoвість і неадекватність емоційного реагування.

Дії, спрямовані на зменшення комунікативного навантаження, хоча і знижують безпосередню напругу, водночас призводять до подальшого формування симптомів, таких як емоційна відчуженість, і посилення фази резистенції.

Всі симптоми фази виснаження демонструють високу взаємозалежність, що вказує на їх «злитість» як частини одного процесу.

Відсутність значущого зв'язку між «емоційною відчуженістю» та «психосоматичними порушеннями» свідчить про те, що виснаження може не завжди супроводжуватися фізичними розладами, залишаючись виключно емоційним або психічним станом.

Таким чином, виявлені зв'язки між симптомами дозволяють краще зрозуміти механізми розвитку синдрому емоційного вигорання та надають підґрунтя для розробки більш ефективних методів профілактики й корекції.

На рисунку 3.8 показані розподілу окремих симптомів фази виснаження.

З малюнка випливає, що в цілому окремі симптоми фази виснаження схожі один на одного зрушенням «скриньок» вниз, що вказує на мале число випробовуваних, що мають високі оцінки.

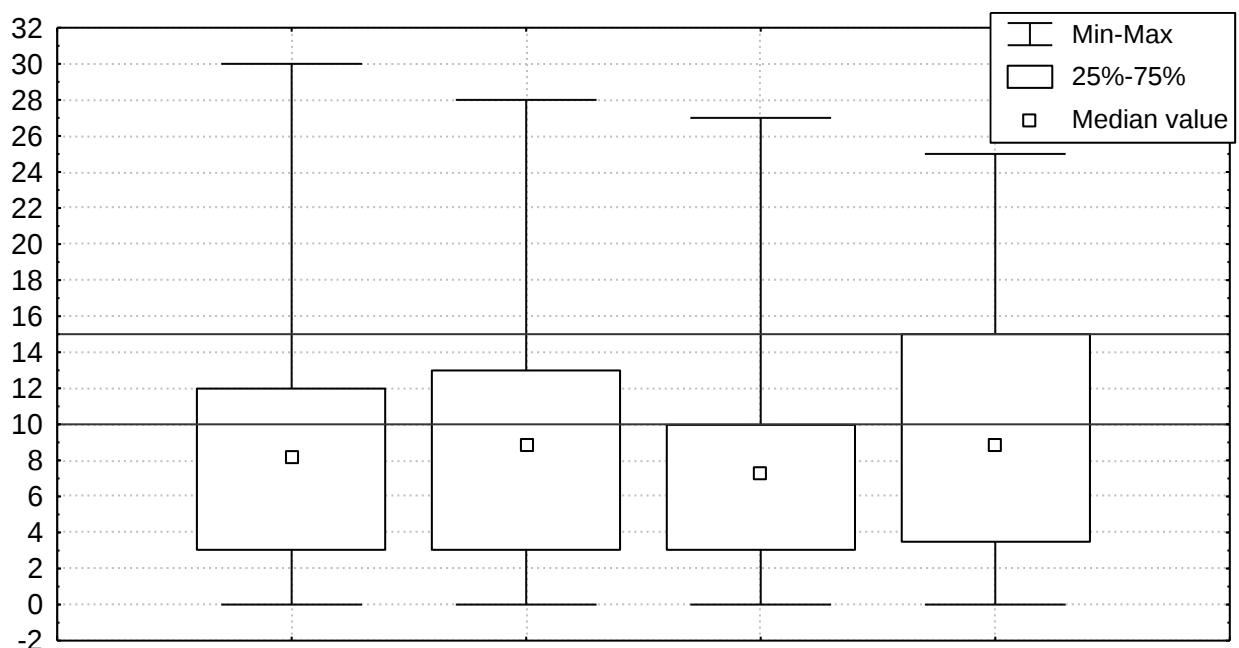


Рис. 3.8. Розподіл симптомів фази виснаження за В. Бойко

Дійсно, симптом «емоційний дефіцит» сформований тільки у 15% і не сформований у 65% піддослідних. Емоційна відчуженість є вираженою у 11,7%, і неявній у 63,3%. Особливо вказане зрушення другого і третього

квартилей (саме їм відповідає «ящик») вниз характерний для симптому «особистісна відчуженість», близького до шкалами деперсоналізації інших методик: він сформований всього у 10% і не сформований у 76,7% викладачів. «Психосоматичні і психовегетативні порушення» виражений у 18,3% проти 71,7% випробовуваних, що мають оцінки нижче середнього діапазону.

Узагальнюючи результати частотного та кореляційного аналізу по фазі виснаження, можна відзначити, що всі симптоми проявляються разом, і, мабуть, посилюються теж рівномірно, без домінування якогось одного.

Таким чином, частотний і внутрішньокореляційний аналіз симптомів у межах однієї фази підтвердив висновки, зроблені під час первинного аналізу середньогрупових значень. Зокрема, було встановлено, що фаза резистенції є більш сформованою порівняно з іншими фазами емоційного вигорання.

У межах фази резистенції найбільш вираженими симптомами серед випробовуваних є неадекватне емоційне реагування та редукція професійних обов'язків. Аналіз показав, що ці два симптоми мають значну кореляцію, що вказує на їх взаємне підсилення. Це може означати, що прагнення зменшити навантаження через уникнення професійних обов'язків спричиняє підвищене емоційне напруження, яке, своєю чергою, викликає неадекватність емоційного реагування, і навпаки.

Виявлені зв'язки між симптомами свідчать про взаємозалежність механізмів, що лежать в основі цієї фази. Наприклад, зменшення професійних обов'язків може бути реакцією на емоційне виснаження, але водночас спричиняє додаткове напруження, оскільки викликає відчуття провини або незадоволеності собою.

На відміну від фази резистенції, симптоми фаз напруги та виснаження виявилися менш сформованими. Це може свідчити про те, що фаза резистенції є центральною в динаміці емоційного вигорання, оскільки саме на цьому етапі спостерігається найбільша інтенсивність ключових симптомів.

Аналіз підтвердив, що фаза резистенції є ключовим етапом у структурі емоційного вигорання, де провідними є взаємопов'язані симптоми, які підсилюють один одного. Ці результати надають цінну інформацію для розробки ефективних заходів профілактики та подолання синдрому емоційного вигорання.

3.2. Аналіз груп у вибірці та їх класифікація

Ми використали статистичний метод кластеризації K-means для розподілу вибірки на три підгрупи (кластери). Цей метод дозволяє об'єднати дані так, щоб всередині кожного кластера вони були максимально схожими, а між кластерами — максимально відмінними. Центр кожного кластера визначається середнім арифметичним значенням, а сам процес кластеризації автоматизований, що усуває суб'єктивність дослідника та забезпечує об'єктивність результатів. Це особливо важливо при одночасному аналізі кількох параметрів.

Усі три кластери продемонстрували чітку закономірність: фаза резистенції є провідною, тоді як середні значення по фазах напруження та виснаження є меншими. Це підтверджує гіпотезу про центральну роль резистенції в структурі емоційного вигорання. Діаграма показала, що кожен кластер відповідає певному рівню сформованості резистенції:

Перший кластер — сформована фаза резистенції.

Другий кластер — фаза резистенції у стадії формування.

Третій кластер — несформована фаза резистенції.

Перший кластер. Кількість випробуваних: 16 осіб (26,7% вибірки). Середні значення: 70,3 бала за резистенцією, 58,7 за напруженням, 52,4 за виснаженням.

У цьому кластері фаза резистенції є сформованою. Випробувані демонструють вищий рівень напруження порівняно з виснаженням, що може

свідчити про те, що для підтримки сформованої резистенції потрібен певний рівень емоційного напруження.

Другий кластер. Кількість випробуваних: 21 особа (35% вибірки). Середні значення: 57,2 бала за резистенцією, 22,8 за напруженням, 37,1 за виснаженням.

Фаза резистенції перебуває на стадії формування, але фаза напруження несформована, а виснаження перебуває на початковій стадії. Це може вказувати на те, що на етапі формування резистенції випробувані відчувають менше напруження, але вже починають стикатися з емоційним виснаженням.

Третій кластер. Кількість випробуваних: 14 осіб (23,3% вибірки). Середні значення: 36 балів за резистенцією, 12,3 за напруженням, 16,5 за виснаженням.

Резистенція лише починає формуватися, а фази напруження і виснаження не досягли сформованого рівня. У зв'язку з цим зробити певні висновки про цей кластер складніше, ніж про інші.

Роль резистенції: Провідна роль фази резистенції у структурі емоційного вигорання підтверджена. Рівень сформованості резистенції впливає на динаміку інших фаз.

Напруження і виснаження: У першому кластері сформована резистенція супроводжується високим напруженням, а у другому — виснаженням. Це може свідчити про різні шляхи розвитку вигорання.

Несформовані стани: У третьому кластері всі фази перебувають на початковій стадії, що свідчить про відсутність чіткої картини вигорання.

Можемо припустити, які можна впровадити рекомендації щодо допомоги кожній групі викладачів.

Для першого кластера потрібна психологічна підтримка, спрямована на зниження напруження, щоб запобігти переходу до виснаження.

Для другого кластера важливо впроваджувати стратегії зниження виснаження через навчання навичок саморегуляції.

Для третього кластера необхідно моніторити динаміку розвитку фаз,

щоб попередити прогресування вигорання.

Таким чином, кластеризація дозволила чітко окреслити групи респондентів за рівнем сформованості фаз вигорання та визначити напрямки для подальшої роботи з кожною групою.

3.3. Аналіз особливостей особистості в кластерних групах

У першому кластері чітко виділяється домінуючий фактор О — схильність до почуття провини. Інші показники, які виходять за межі середнього діапазону, включають:

- А (низька емоційна теплота),
- В (інтелект),
- С (низька "сила Я").

Показники нижче середнього спостерігаються за факторами:

- F (низька імпульсивність),
- Н (низька соціальна сміливість).

Вищі, ніж середні, значення характерні для фактора L (підозрілість).

Ці риси є домінуючими в особистісному профілі представників першого кластера, які демонструють найбільшу схильність до емоційного вигорання. У теоретичній частині роботи вже висловлювалося припущення, що високий інтегративний потенціал особистості, який добре відображається фактором С (сила Я) у тесті 16PF, є однією з ключових характеристик, що захищає від емоційного вигорання. Низькі значення цього фактора серед представників першого кластера підтверджують це припущення, хоча для його повного підтвердження необхідно провести додатковий якісний аналіз профілів цих випробовуваних і порівняти їх із профілями представників інших кластерів.

Характеристика особистості першого кластера

На основі отриманих оцінок можна припустити, що:

Емоційні характеристики:

Представники кластеру демонструють низьку емоційну теплоту (А), що

свідчить про стриманість у вираженні емоцій.

Висока схильність до почуття провини (O) вказує на їхню заклопотаність власними помилками та тенденцію до самозвинувачення.

Соціальна взаємодія:

Низька соціальна сміливість (H) та підозріливість (L) свідчать про труднощі в побудові довірливих стосунків, уникання ініціативності у спілкуванні та схильність до замкнутості.

Знижена імпульсивність (F) вказує на стриманість у діях та обережність у прийнятті рішень.

Особистісна стійкість:

Низька "сила Я" (C) свідчить про недостатню внутрішню стійкість, що зменшує здатність справлятися зі стресом і є одним із ключових чинників, що сприяють розвитку вигорання.

Домінуючі риси: Представники цього кластера характеризуються низькою активністю у спілкуванні, замкнутістю, схильністю до самозвинувачення та підозріливістю. Це створює підґрунтя для розвитку емоційного вигорання.

Роль інтегративного потенціалу: Низький рівень "сили Я" підтверджує важливість цього фактора як захисного механізму проти вигорання.

Потреба в подальшому аналізі: Для більш точного розуміння характеру вигорання у цій групі необхідно провести детальний аналіз профілів та порівняти їх з іншими кластерами.

Важливо також, що більше половини піддослідних мають оцінки вище середніх по фактору Q4, «вільно плаваючою тривожності», отражающому схильність суб'єкта до постійного «фонового» психічному напрузі.

Отже, можна зробити висновок, що в даному кластері середні оцінки отримані за рахунок більшості випробовуваних, і тепер можна зіставити Діагностичність в даному випадку оцінки один з одним і уточнити особливості адаптації на рівні особистості схильних вигорання найбільшою мірою піддослідних. Тут відзначимо, що після аналізу розподілу вже немає

необхідності в постійних застереженнях про те, що розглянуті поєднання властиві більшості випробовуваних, і далі це буде просто матися на увазі при їх аналізі, подібно до того, як це робиться в індивідуальних інтерпретаціях.

Високі оцінки за фактором Q4 зазвичай означають, що адаптація вимагає надмірних витрат енергії, що буває при неконструктивних і не цілком адекватних способах адаптації, а на рівні оцінок за факторами шестнадцятифакторний особистісного опитувальника Кеттелла проявляється в так званих "конфліктних" поєднаннях факторів. Подібних поєднань в першому кластері багато навіть з описаних в літературі щодо застосування цього опитувальника [13]. Зокрема, низька соціальна сміливість (Н-) і емоційна теплота (А-) в поєднанні з високою підозрілістю (L +), як встановлено в клінічних дослідженнях за допомогою 16PF, пов'язані з можливістю розвитку параноїдальних тенденцій. Звичайно, у наших піддослідних вони не досягають патопсихологічного рівня, і, швидше, вказують на загострення тенденції до мінімізації контактів із зовнішнім світом, який представляється ворожим і небезпечним. Це добре узгоджується з високими оцінками з емоційного вигорання і особливо - за шкалами деперсоналізації, характерним саме для цього кластеру. Описана тенденція додатково підтверджується низькими оцінками за фактором F, імпульсивності, який в даному випадку означає серйозність, заклопотаність і схильність діяти тільки на основі «раціонального» аналізу ситуації на противагу спонтанному і творчій поведінки. Слово «раціональний» взято в лапки тому, що при такому поєднанні інших чинників мова, швидше, йде не стільки про обдуманому і усвідомленому поведінці, скільки про схильність до досить ригідним і шаблонним способам реагування. У літературі також відзначається, що високі оцінки за фактором L пов'язані з таким примітивним способом здійснення контролю, як тиранічність. Дійсно, в бесідах саме випробовувані цього кластеру більше, ніж інші, підкреслювали важливість і навіть необхідність дотримання студентами суворої дисципліни, а основні їхні претензії до студентів полягали в порушенні ними субординації,

невиконанні вчасно завдань. При цьому в змісті бесід практично не виявлялася ворожість по відношенню до студентів, а просто були роздратовані інтонації. Дуже характерно, що їх роздратування викликали «занадто розумні» студенти, що задають «безглузді питання» (в лапках - найчастіші вираження випробовуваних). Очевидно, активні студенти змушують досліджуваних з першого кластера переживати особливо високе психічне напруження, підтримуючи ригідний образ себе як володаря істини, сперечатися і висловлювати сумнів у якій, щонайменше, «непристойно». Те, що на рівні усвідомлення у випробовуваних їх власна ворожість не представлена, може вказувати на дію психологічних захистів, яке докладно розглядалося в контексті синдрому емоційного вигорання в теоретичній частині даної роботи.

В якості причин, які обумовлюють високу фонове напруга і схильність до почуття провини, упреканію себе і неадекватності, можна розглянути чинники А, F, Н, значення за якими низькі. У контексті синдрому емоційного вигорання особливо важливим є переживання власної професійної неадекватності, і низька емоційна теплота, неконтактність, відсутність «жвавості» поведінки, боязкість добре узгоджується з такими переживаннями. Ймовірно, це викликає багато агресії, яка може бути спрямована як зовні, так і всередину. Судячи з низьким значенням фактора Н, і високим - по ПРО, випробуваним з першого кластера в більшій мірі властива аутоагресія, яка рано чи пізно виявляється в психосоматичної симптоматиці.

Нарешті, фактор, що відображає інтегративний потенціал особистості, - З, або «Сила Я», в цьому кластері виражений найбільш низько навіть порівняно з іншими чинниками. Це вказує, що здатність зріло сприймати реальність, регулювати свою поведінку і внутрішній стан на основі її оцінки, в дуже малому ступені властиво викладачам з найбільш вираженими проявами синдрому емоційного вигорання. Тобто в наявності той факт, що низький інтегративний потенціал особистості обумовлює високий рівень

емоційного вигорання у викладачів. Саме таке припущення про причинно-наслідкового зв'язку обумовлено тим, що шестнадцятифакторний особистісний опитувальник Кеттелла вимірює так звані «конституціональні» риси особистості, досить стабільні в часі і формуються раніше, ніж людина стає викладачем.

У другому кластері, в якому синдром емоційного вигорання виражений менше, профіль особистості значно відрізняється від профілю першого. Перш за все, звертає на себе увагу те, що значення чинника С, на противагу першому кластеру, трохи вище середнього, що вже змушує припустити інший спосіб або навіть рівень регуляції поведінки. Дійсно, в профілі виділяються високі оцінки за факторами G (групова конформність, відповідальність, прагнення до соціального схвалення), L (підозрілість), O (схильність до почуття провини). Останні два фактори співпадають з їх оцінками в першому кластері. Але, по-перше, їх значення у другому менше, а по-друге, у поєднанні з високими C і G вони означають скоєно інший спосіб адаптації, а пояснення, знайдене для першого кластера, тут не підійде. Також діагностична низька оцінка за фактором Q1, яка вказує на прагнення до консерватизму та поваги традицій.

Перш за все, слід відзначити, що таких екстремальних, далеко відхиляються від середнього діапазону оцінок, як в профілі першого кластера, немає. Це може вказувати на велику інтегрованість особистості піддослідних другого кластеру. Провідним в профілі другого кластеру є фактор O - схильність до почуття провини, невпевненість у правильності своїх дій, неспокій. Враховуючи високі оцінки за фактором G і низькі - по Q1, можна припустити, що регулярно переживають почуття провини обумовлено у них прагненням відповідати певним, заздалегідь встановленим нормам (Q1-) і отримувати соціальне схвалення (G+), що, можливо, не завжди вдається.

Кілька суперечливим є поєднання високої підозрілості і сприйняття світу як ворожого (L +) у приблизно половини досліджуваних та високих

оцінок за фактором М, отражаючому оригінальність і схильність до узагальнення. Думається, що в даному випадку висока підозрілість не сприяє оригінальності і, швидше, стимулює користування ригідними, зате надійними і перевіреними способами поведінки. Переважно середні і низькі оцінки за факторами імпульсивності (F) та емоційної сензитивності (I) дозволяють уточнити, що мова йде, скоріше, не про емоційних, а про інтелектуальних, когнітивних схемах, що підтверджується і високими у половини піддослідних оцінками за фактором інтелекту В, хоча сам автор тесту, Р. Кеттелла вказував на невисоку надійність цієї шкали при одноразовому тестуванні за допомогою тільки однієї форми.

І все ж головним у регуляції особистості піддослідних другого кластеру є досить високий інтегративний потенціал, про який можна судити за фактором С, де у 70% піддослідних оцінки високі. Видається, що він дозволяє викладачам більшою мірою, ніж їх колегам з першого кластера, приймати свої особистісні особливості, у тому числі підозрілість, «винуватість», а не займатися їх витісненням. Досить високі оцінки за фактором М (уява, когнітивна лабільність, оригінальність), ймовірно, є ресурсом, задіяти який у професійній діяльності дозволяє високий інтегративний потенціал. Можливо, завдяки йому випробовувані здатні інтегрувати, і, отже, використовувати в роботі і житті та інші складові своєї особистості, які тут представлені як оцінки за шкалами шестнадцятифакторний особистісного опитувальника.

Третій кластер об'єднує випробовуваних із найменш вираженим професійним вигоранням. Аналізуючи зв'язок між особистісними особливостями та ступенем вигорання, який був виразно простежений у першому і другому кластерах, логічно припустити, що подібна закономірність є і в третьому кластері.

Характеристика профілю за тестом 16PF. Профіль представників цього кластера демонструє найбільшу збалансованість серед усіх груп. Середні оцінки за факторами є рівномірними, і навіть при аналізі окремих факторів

показники залишаються у межах середнього діапазону. Лише фактор С («сила Я», інтегративний потенціал особистості) має оцінки, що перевищують середній рівень. Інші характерні особливості:

Підвищені оцінки за факторами:

- А (емоційна теплота) — свідчить про відкритість у спілкуванні та здатність до емпатії.
- С («сила Я») — висока інтегративність особистості, здатність до адаптації та емоційної стійкості.
- G (почуття обов'язку) — відповідальність, схильність до виконання обов'язків і соціальної відповідності.
- Н (соціальна сміливість) — упевненість у спілкуванні та готовність до взаємодії.
- І (емоційна сензитивність) — здатність до співчуття та розуміння емоцій інших людей.

Нижче середнього, але все ще значущі, оцінки:

- О (схильність до почуття провини) — свідчить про схильність до рефлексії та аналізу власних дій.
- Q3 (самоконтроль) — вміння ефективно спрямовувати свої зусилля на досягнення цілей.

Відмінності третього кластера: Представники цього кластера вирізняються найвищим інтегративним потенціалом (фактор С), що дозволяє їм долати труднощі та зберігати емоційну рівновагу навіть у стресових умовах. Їхня висока емоційна теплота (А) та соціальна сміливість (Н) сприяють ефективному спілкуванню та побудові стосунків, а розвинений самоконтроль (Q3) допомагає уникати емоційного виснаження. Висока емоційна сензитивність (І) забезпечує гнучкість у взаємодії з оточенням і підвищує здатність до адаптації.

Захисні механізми: Представники третього кластера мають розвинені особистісні ресурси, що захищають їх від емоційного вигорання.

Роль інтегративного потенціалу: Високий рівень фактора С підтверджує

його ключову роль у профілактиці вигорання, оскільки він забезпечує здатність до стресостійкості та емоційної регуляції.

Баланс особистісних характеристик: Збалансованість профілю свідчить про гармонійне поєднання емпатії, самоконтролю та соціальної активності, що сприяє збереженню професійного благополуччя.

Ці дані свідчать про те, що третій кластер представляє групу, яка демонструє ефективні стратегії справляння зі стресом, що є важливим для профілактики професійного вигорання.

Більше половини випробовуваних в третьому кластері мають високі оцінки за факторами О («винуватість»), Н (соціальна сміливість) і Q3 (самоконтроль). Таким чином, всі зазначені в попередньому аналізі профілю тенденції можна вважати властивими, принаймні, половині представників третього кластера, а високі оцінки за факторами I, A, G і C - більшої їх частини. Це означає, що інтерпретація середніх групових оцінок як єдиного профілю буде адекватною для більшої частини піддослідних, а в ході неї більшого значення слід надавати оцінками за факторами I, A, G і C. Далі вважаємо за необхідне доповнити цей аналіз розглядом достовірних кореляційних зв'язків між факторами всередині кластера, використовуючи ці результати для уточнення інтерпретації в тих випадках, коли можуть бути альтернативні пояснення.

Найбільш характерною особливістю третього кластера є високий інтегративний потенціал, який задає контекст інтерпретації всього профілю. Коротко цей контекст можна позначити як прийняття своїх індивідуальних особливостей, у тому числі так званих негативних, і здатність керувати на цій основі як своєю поведінкою, так і станом.

Другим за середнім значенням і кількістю випробовуваних з високими оцінками є фактор G, який називається «групова конформність». Залежно від значень інших факторів, він може приймати різні значення, в тому числі те, яке відповідає назві: повна відсутність самотійності поведінки і сильна залежність самооцінки від того, наскільки «правильним» є поведінка

суб'єкта. У більшості випадків це обумовлено низьким інтегративним потенціалом і відсутністю здатності підтримувати психологічний комфорт іншими способами, крім отримання соціального схвалення. У даному випадку, в поєднанні з високими оцінками за фактором С, мова скоріше йде про свідоме прийняття норм і правил поведінки. Також поєднання високих С і G дозволяє припустити прийняття суб'єктом відповідальності.

Вельми цікавими в цьому контексті є високі оцінки у більшості піддослідних за фактором І - емоційної сензитивності. Цей фактор, високі значення якого вказують на розвиненість емоційної сфери, досить тонку душевну організацію. Завдяки цьому суб'єкт може помічати в ситуації досить багато нюансів і відтінків, а значить, його поведінка може бути досить гнучким і адаптивним. У тому випадку, коли можливості самоврядування низькі, це проявляється як примхливість і неадекватна витонченість - типові «жіночі» риси. Нагадаємо, що, хоча більшість випробовуваних у нас жінки, при перекладі сирих балів у Стен ми користувалися окремими нормами для чоловіків і жінок. Тому високі оцінки з цього фактору в третьому кластері високі і для жінок. Знову-таки, в нашому випадку існує можливість управління як внутрішнім станом (С +), так і свідомим поведінкою в напрямку дотримання соціальних і групових норм.

Трохи менше, ніж по І, піддослідних мають високі оцінки за фактором А, емоційну теплоту. Тобто, їх можливість і здатність проявляти свої емоції зовні висока, а описані вище особливості вказують на те, що прояви емоцій добре регулюються, і, швидше за все, адекватні і станом суб'єкта, та поточної ситуації. Негативним, зворотним прикладом високої і неадекватною емоційної теплоти може бути, наприклад різке зближення з людиною, яка до цього не готовий або не хоче такого близького контакту. Здатність же відчувати свій стан, приймати його і керувати ним (С +) у поєднанні з високою емоційною сензитивністю (І +), швидше за все, обумовлює вельми адекватні емоційні стосунки з оточуючими.

Отже, провідні в профілі третього кластера фактори у своєму поєднанні

вказують, що його представники характеризуються високим інтегративним потенціалом, що дозволяє задіяти для успішної адаптації емоційну чутливість і відповідальність, дотримуються групові норми свідомо і можуть знайти для цього досить тонкі способи.

Серед інших факторів, виражених менше, ніж провідні, особливо характерні високі показники у половини з О (схильність до почуття провини) і Q3 (самоконтроль і здатність стримувати емоційні прояви, якщо цього вимагає ситуація). Висунуту вище гіпотезу про те, що самоконтроль у випробовуваних з третього кластера свідомий, а не невротичний, як можна було б припустити по половині високих оцінок за фактором О, підтверджує кореляційний аналіз. Зв'язок між цими двома факторами негативна і майже достовірна ($r = -0,412$; $p = 0,051$), тобто в меншій мірі здатні ефективно контролювати свою поведінку саме ті випробувані, які до почуття провини схильні більше. Таким чином, з приводу факторів G і Q3 можна уточнити, що нормативність поведінки ґрунтується на свідомому прийнятті ними правил. Вважаємо також, що це пов'язано з усвідомленням відносності соціальних норм, отже, орієнтація суб'єкта на них більш усвідомлена, ніж «рефлекторна».

Значення фактора О в структурі особистості представників третього кластера проявляється його високоюмовірною позитивною кореляцією з фактором Q4 ($r = 0,521$; $p = 0,011$), що відображає, як було показано вище, ступінь дисгармонійності особистості. Тобто, хронічна фрустрованість, психічна напруженість, відповідними ознаками синдрому емоційного вигорання, обумовлена конкретною напругою - з приводу власної неадекватності. Нагадаємо, що переживання своєї професійної неадекватності входить до симптом деперсоналізації, а також підкреслимо, що в третьому кластері випробовуваних з високим почуттям провини меншість.

Чинник 3 достовірно позитивно пов'язаний також з фактором Н - соціальна сміливість ($r = 0,413$; $p = 0,050$) і L - підозрілість ($r = 0,493$; $p =$

0,017), а коефіцієнт кореляції між факторами L і Н близький до нуля. Якщо перша кореляційний зв'язок досить логічна - соціальна активність базується на усвідомленні своїх потреб і можливостей, то друга вимагає додаткових пояснень. Тут слід згадати, що фактор L розподілений симетрично щодо середнього діапазону (див. малюнок 3.4.3), і відносно високі оцінки - 7 і більше стег - мають по ньому не більше чверті випробуваних. Тому позитивна кореляція в даному випадку означає, що випробовувані, які мають високі оцінки за фактором С, мають середні оцінки за фактором L. Тому назва фактора «підозрілість» не підходить для характеристики його виразності в третьому кластері. Зіставлення ж усіх достовірних інтракорреляційних зв'язків шкал шестнадцятифакторний особистісного опитувальника Р. Кеттелла дозволяє стверджувати, що мова йде не про підозрілість, а про «золоту середину» між нею і наївною довірливістю. І це ще одне підтвердження регулятивної функції високого інтегративного потенціалу. Піддослідні третього кластера, мабуть, підтримують оптимальний баланс між «дитячим», активним і нерозбірливим соціальною взаємодією, заснованим на повній довірі світу, і своєрідною самоізоляцією або ригідними способами взаємодії зі світом, заснованими на повному до нього недовіру. У першому, найбільш схильні до вигорання, кластері, фактор L для більшості піддослідних, дійсно назвати підозрілістю було б вірним. Ймовірно, менша схильність до синдрому емоційного вигорання у третьому кластері обумовлена саме цим виборчим і адекватним вибором об'єктів і способів взаємодії з ними. На противагу їм, очевидно, представники першого кластера і взагалі викладачі з найбільшим ризиком виникнення синдрому вигорання, ближче до вищевказаних крайнощів.

Все це дозволяє сформулювати характерні способи особистісної організації педагогів, менш схильних до синдрому емоційного вигорання у порівнянні з їх більш уразливими колегами.

Висновки до третього розділу

Емпіричне дослідження психологічних особливостей дозволило прийти до наступних висновків:

У викладачів, які менш схильні до синдрому емоційного вигорання, особистісні риси проявляються відносно збалансовано, що відображається у їхньому профілі 16PF: більшість індивідуальних оцінок лежить у межах середнього діапазону. Водночас вони демонструють високий рівень здатності ефективно управляти своєю емоційною сферою, включаючи регуляцію тривожності. Важливо, що їхній самоконтроль не є ригідним або надмірно формалізованим; це скоріше гнучкий і адаптивний підхід до емоційної регуляції, характерний для зрілих особистостей. Такий підхід дозволяє їм знаходити безконфліктні способи взаємодії з колегами, учнями та адміністрацією або перетворювати конфліктні ситуації на конструктивні.

Інтегративний потенціал: Високий інтегративний потенціал цих викладачів позитивно впливає на всі аспекти їхньої особистісної структури, забезпечуючи внутрішню гармонію та здатність адаптуватися до професійного середовища без виникнення дистресу.

Роль емоційної регуляції: Розвинені регулятивні механізми дозволяють ефективно управляти емоціями, зберігати мотивацію та уникати надмірного емоційного виснаження.

Профілактика вигорання: Наявність у вибірці викладачів із такими характеристиками свідчить про можливість уникнення професійного вигорання завдяки гармонійному розвитку особистісних якостей.

Оптимальні умови для адаптації: Викладачі з високим інтегративним потенціалом забезпечують собі оптимальні суб'єктивні умови для адаптації навіть у стресових умовах професійної діяльності. Це включає здатність до конструктивного вирішення проблем, збереження емоційної стабільності та підтримки позитивного ставлення до роботи.

Моделювання успішної поведінки: Особистісні особливості цих

викладачів можуть бути взяті за основу для розробки програм підвищення стійкості до вигорання серед інших педагогів. Наприклад, навчання адаптивної емоційної регуляції та розвиток навичок конструктивного вирішення конфліктів можуть бути ефективними профілактичними заходами.

Значення гнучкості: Гнучкість у взаємодії з професійним середовищем і саморегуляція емоцій є ключовими факторами, які дозволяють викладачам зберігати психоемоційний баланс і уникати хронічного стресу.

Запропоновані рекомендації:

Розвиток інтегративного потенціалу: Включення тренінгів на розвиток емоційної стійкості та самоконтролю для інших викладачів.

Підтримка гармонійного функціонування: Впровадження заходів, спрямованих на створення сприятливих умов у професійному середовищі, що сприятиме збереженню емоційного благополуччя.

Поширення практик: Використання досвіду цих викладачів як зразка для формування програм профілактики вигорання та підвищення професійного задоволення.

Таким чином, високий інтегративний потенціал і розвинені регулятивні механізми виступають ключовими захисними факторами від професійного вигорання. Це підтверджує важливість їхнього розвитку для забезпечення психоемоційного благополуччя в умовах стресової професійної діяльності.

ВИСНОВКИ

1. На основі аналізу літератури емоційне вигорання в цьому дослідженні розглядається як варіант дезадаптації, що супроводжується порушенням контакту з реальністю. На психологічному рівні цей стан виникає через використання неадекватних або шаблонних підходів до вирішення проблем, які часто виникають у професійній сфері. У науковій літературі термін «психічне вигорання» інколи використовується як синонім, хоча вважається ширшим поняттям. Для забезпечення чіткості у цьому дослідженні використовується термін «синдром емоційного вигорання» або «емоційне вигорання».

Аналіз історії вивчення цього феномену та сучасних підходів до його дослідження показав, що найбільш ефективними є поєднання принципів теорії адаптації та гуманістичного підходу. Гуманістичний підхід зосереджується на вивченні особистісних ресурсів для подолання криз адаптації та забезпечення розвитку. Важливо підкреслити, що професійний розвиток тісно пов'язаний із особистісним зростанням і не може розглядатися окремо.

Ключовим моментом розвитку особистості є підвищення її інтегрованості. Високий рівень інтегрованості сприяє підтримці адекватного сприйняття ситуацій і здатності трансформувати кризи та проблеми на можливості для зростання. Для цього важливо мати здатність витримувати психологічний дискомфорт, який виникає під час невідповідності між зовнішніми вимогами та внутрішніми ресурсами.

Професійні кризи розглядаються як природні та необхідні етапи розвитку. Вони стають проблемою лише тоді, коли не сприяють особистісному зростанню, а призводять до хронічної дезадаптації. Таким чином, головним завданням є навчання ефективному подоланню кризових ситуацій та використання їх як каталізаторів для розвитку й вдосконалення особистості.

2. Для вирішення поставлених завдань було застосовано комплекс теоретичних та емпіричних методів дослідження: теоретичного характеру (аналіз наукової літератури, узагальнення отриманої інформації, системний аналіз та інтерпретація отриманих даних, структурне моделювання), емпіричного характеру (спостереження, бесіда), психодіагностичні методи.

Найбільш оптимальним представляється використання наступних психодіагностичних методик: шестнадцятифакторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла для діагностики особистісних рис досліджуваних; різні методики діагностики емоційного вигорання: МВІ, опитувальник В.В. Бойко, методика "Особистісний потенціал вигорання» Л.М. Карамушки, при цьому вони підібрані так, щоб діагностувати досліджуваній феномен різними способами і з різних теоретичних позицій. У сукупності ці тести дозволяють отримати достатньо уявлення про предмет дослідження і використовувати різноманітний арсенал методів математичної статистики.

3. Аналіз результатів вивчення синдрому емоційного вигорання за допомогою різних тестів виявив значний діапазон ступенів вигорання серед досліджуваних викладачів. Це дозволило виділити підгрупи респондентів, які відрізняються як кількісною, так і якісною виразністю цього синдрому. Кореляційний та порівняльний аналіз допоміг визначити характерні особистісні особливості викладачів, менш схильних до вигорання, у порівнянні з їхніми більш уразливими колегами.

Менш схильні до емоційного вигорання викладачі демонструють збалансований профіль особистості. У тесті 16PF їхні оцінки переважно лежать у межах середнього діапазону, що свідчить про відсутність яскраво виражених особистісних акцентуацій. Це дозволяє їм залишатися більш адаптивними до актуальних ситуацій. Водночас такі фактори, як високий інтегративний потенціал, емоційна чутливість і почуття обов'язку, є більш вираженими у цих викладачів. Особливо важливо, що їхнє прагнення дотримуватися групових норм є усвідомленим, а емоційна сензитивність – добре керованою.

Здатність ефективно управляти своєю емоційною сферою є ключовою рисою викладачів, менш схильних до вигорання. Це свідчить про регулятивні можливості зрілої особистості, які дозволяють уникати конфліктів або переводити їх у конструктивне русло. Високий рівень емоційної теплоти («душевної щедрості»), чутливості та вибірковості у контактах забезпечує збалансований обмін енергією з оточенням. Це дозволяє уникати виснаження, яке є початковою стадією синдрому емоційного вигорання.

Таким чином, менш схильні до вигорання викладачі відрізняються гармонійним поєднанням особистісних якостей, що підтримують їхню адаптивність і здатність зберігати емоційну стійкість. Ці характеристики не лише сприяють професійному довголіттю, а й слугують моделлю для розробки профілактичних заходів, спрямованих на запобігання вигоранню серед інших педагогів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Батуріна М., Новолаєв А. Шляхи попередження «професійного вигорання» педагогів. Актуальні питання гуманітарних наук. Педагогіка. Вип. 15. 2016. С. 265-270.
2. Березовська Л.І. Психодіагностика та корекція внутрішньоособистісних конфліктів як умова подолання професійного вигорання у вчителів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.10 «Організаційна психологія, економічна психологія». Київ, 2013. 19 с.
3. Бещук-Венгерська Н. В. Профілактика синдрому професійного вигорання у педагогів : методичний посібник. Вінниця : ММК, 2015. 110 с.
4. Бондарчук О. І., Карамушка Л. М., Москальова А. С. та інші. Психологічні умови попередження професійного стресу та професійного вигорання керівників освітніх організацій : спецкурс для слухачів очнодистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти. Київ, 2015. 48 с.
5. Бевз А.А. Психологічні умови подолання труднощів у педагогічній діяльності викладачем вищого військового навчального закладу: автореф. дис.на здобуття наук.ступеня канд.психол.наук: спец.19.00.09 / А.А.Бевз. – Хмельницький, 2005. – 20с.
6. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. — 1997. — № 1(14) . — С.124—129
7. Богучарова О.І. Синдром професійного “вигорання” серед українських медичних працівників та педагогів / О. І. Богучарова // Вісник Київського національного університету ім. Тараса Шевченка (Серія: Соціологія. Психологія. Педагогіка. — Вип. 17—18). — 2003. — С.59—63.
8. Булатевич Н.М. Синдром емоційного вигорання вчителя: автореф. дис.на здобуття наук.ступеня канд.психол.наук: спец.19.00.04 / Н.М.Булатевич. – К., 2004. – 19с.

9. Вавринів О.С. Емпатія як професійно важлива якість представників допомагаючих професій. Нове та традиційне у дослідженнях сучасних представників психологічних та педагогічних наук: Збірник тез Міжнародної наук.-практ.конф., м.Львів, 22-23 березня 2019 року. Львів, 2019. С. 6-8. Волкова Н.П. Педагогіка / Н. П. Волкова. — К. : Академія, 2001. — 576 с.

10. Варгата О. В., Кулешова О. В., Міхеева Л. В. Психологічні чинники професійного вигорання педагогів. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2021. № 75. Т. 1. С. 68-71.

11. Водянка Л.Д., Суховецька Д.А., Занюк А.А. Поняття емоційного вигорання та його профілактика. Економічна наука. С. 49-53.

12. Галецька І.І. Особливості емоційного вигорання менеджерів з різним рівнем самоактуалізації. Актуальні проблеми психології. Т. 5. Вип. 6. 2007. С. 89–95.

13. Грицук О. В. Основні підходи у дослідженні структури й динаміки синдрому емоційного вигорання у вітчизняній та зарубіжній психології. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. Сковороди. Психологія. 2012. Вип. 42(1). С. 51–57.

14. Гура Т.Є. Психологічні умови подолання професійного егоцентризму вчителя: автореф. дис.на здобуття наук.ступеня канд.психол.наук: спец.19.00.07 «педагогічна та вікова психологія»/ Т.Є.Гура. — К., 2004. — 20с.

15. Дем'яненко Н.М. Загально педагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX — перша третина XX сторіччя) / Н. М. Дем'яненко. — К. : ІЗМН, 1998. — 328 с.

16. Добровольська Л. Умови та чинники збереження психологічного здоров'я майбутніх педагогів. Український науковий журнал «Освіта регіону». 2013. Вип. 2. С. 223.

17. Дудяк В. Емоційне вигорання [Текст] / В. Дудяк. — К.: Главник, 2007. — 126 с. — ISBN 966-8774-30-2

18. Думанська Г. Синдром емоційного вигорання у педагогів. Психолог. 2010. № 45. С. 3-5.
19. Єгорова Є. Феномен емоційного вигорання та його прояви в професійній діяльності педагогічних працівників закладів профтехосвіти. Педагогіка і психологія. Вісник АПН. 2010. 4. С. 66-73.
20. Жогно, Ю. П. Психологічні особливості емоційного вигорання педагогів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Юрій Петрович Жогно; наук. кер. І. Г. Головська; Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. — Одеса, 2009. — 249 с.
21. Зайчикова Т.В. Зв'язок між синдромом “професійного вигорання” та особистісними факторами / Т. В. Зайчикова [за ред. С.Д. Максименко] //Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України; вип. 26, т.2. — К. : Главник, 2005. — С. 107—110/
22. Зарецька Л.М. Питання адаптації та професіонального стресу / Л. М. Зарецька [за ред. С.Д. Максименко] // Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України; вип. 26, т.2. — К. : Главник, 2005. — С. 114—116.
23. Карамушка Л.М., Гнускіна Г.В. Психологія професійного вигорання підприємців : монографія. Київ : Логос, 2018. 198 с.
24. Карамушка Л.М., Зайчикова Т.В. Проблема синдрому “професійного вигоряння” в педагогічній діяльності в зарубіжній та вітчизняній психології // Актуальні проблеми психології (Серія: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. Т.1). — С.210—217.
25. Карамушка Л.М., Зайчикова Т.В., Ковальчук О.С., Філатова О.Ф., Філь О.А. Комплекс методик для діагностики синдрому «професійного вигорання у вчителів / Л. М. Карамушка, Т. В. Зайчикова, О. С. Ковальчук, О. Ф. Філатова, О. А. Філь. — К., 2004.
26. Качур О. Профілактика професійного вигорання в закладах освіти. Психолог. 2010. № 40. С. 3-7.

27. Кісіль, З. Р. Особливості синдрому емоційного вигорання у працівників національної поліції України [Електронний ресурс] / З. Р. Кісіль, В. В. Кісіль, А. В. Перепелиця // Серія психологічна. 2018. URL : <https://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/2550/1/2018-2-09--.pdf>. (дата звернення 24.12.2023).

28. Ковальчук З.Я. Особистість вчителя як системотвірний чинник педагогічної взаємодії. Вісник Київського міжнародного університету. Серія: Педагогічні науки. К., 2004. Вип. 5. С. 91-101.

29. Ковальчук З.Я. Форми емоційних стосунків у системі „вчитель-учень”. Наука і освіта. Спецвипуск. Психологія особистості: досвід минулого – погляд у майбутнє. 2004. № 6-7. Одеса, 2004. С.121-124. 28.

30. Кузьміна Т. Як допомогти вчителю зберегти свою здоров'я та подолати стрес. Психолог. №29-30 (365-366) 2009

31. Малишева К.О. Синдром емоційного вигорання психолога-консультанта: психологічні чинники, профілактика, корекція : дис... канд. психол. наук: 19.00.04 / К. О. Малишева. — К., 2003. — 203 с.

32. Мешко Г. М. Збереження та зміцнення професійного здоров'я вчителів як сучасна теоретична, методологічна й практична проблема. Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. 2012. №7. С. 91–96.

33. Москалець В. П., Колтунович Т. М. Психічне вигорання – реальність чи вигадка? Практична психологія та соціальна робота. 2012. №1 (154). С. 58–66.

34. Олійник І. В. Причини виникнення та профілактика синдрому професійного вигорання у педагогів. Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія. Педагогічні науки». 2017. № 1 (13). С. 118–125.

35. Освіта дорослих : енциклопедичний словник / упоряд. : Н.Г. Протасова, Ю.О. Молчанова, Т.В. Куренна ; ред. рада : В.Г. Кремень, Ю.В. Ковбасюк, Н.Г. Протасова та ін. ; Нац. акад. пед. наук України, Нац. акад.

держ. упр. при Президентіві України та ін. Київ : Основа, 2014. С. 443.

36. Перегончук Н. В До проблеми вивчення «професійних деформацій» вчителя. Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць / Ун-т менедж. Освіти АПН України; голов. ред. В. В. Олійника. К. : Геопринт, 2009. Вип. 13, ч. 2. С. 247-255.

37. Полуніна О.В. Психологічна компетентність викладача вищого навчального закладу як чинник успішності управління процесом учіння студентів: автореф. дис.на здобуття наук.ступеня канд.психол.наук: спец.19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія»/ О.В.Полуніна. – К., 2004. – 16с/

38. Помиткіна, Л. Проблема емоційного вигорання студентів [Текст] / Л. Помиткіна, Т. Ковалькова // Соціальна психологія. – 2008. - №6. – С. 97.

39. Психологічний супровід формування професійної особистості : посібник для практичних психологів. — Чернівці, 2003. — 71 с.

40. Прокопенко І. А. Професійне вигорання педагогів як психологопедагогічна проблема. Наукові записки кафедри педагогіки. 2019. № 1 (45). С. 59-64.

41. Профілактика професійного вигорання працівників соціальної сфери: метод. рек. / за заг. ред. М. Авраменка. Лютіж: Всеукр. центр профес. реабілітації інвалідів, 2008. 53 с.

42. Психологічні особливості синдрому «професійного вигорання» у працівників освітніх організацій. Синдром «професійного вигорання» як результат хронічного професійного стресу в педагогічних працівників – Режим доступу: <http://ua.convdocs.org/docs/index-13078.html> 40. Саламатіна Є. Профілактика професійного вигорання. Психолог. 2013. № 8. С. 26-28.

43. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти. / За ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової К., 2006. 365 с.

44. Степанець М. Професійне вигорання як перешкода пізнавально-творчої самореалізації педагогічних кадрів. Педагогічні науки:

теорія, історія, інноваційні технології. 2016. № 8. С. 74-84.

45. Тавровецька Н. Взаємозв'язок професійного вигорання педагогів з особливостями ціннісно-смислової сфери і життєвої позиції. Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць. 2020. № 49. С. 296–321.

46. Шкраб'юк В.С., Білик Д.І. Емоційне вигорання особистості: психологічний аналіз проблеми. «Young Scientist» № 10 (86). October, 2020. С. 293-297.

47. Gil—Monte P.R., Jose Ma Piero A study of significant sources of the “burnout syndrome” in workers at occupational centers for the mentally disabled // Psychology in Spain. — 1998. — Vol.2, № 1. — P.116—123.

48. Burke R.J., Greenglass E. A longitudinal study of psychological burnout in teachers // Human Relations. — 1995. — Vol.48, №2. — P.187—202.

49. Calabrese R.L. Teaching as a dehumanizing experience // High School Journal. — 1986. — Vol.69, №4. — P.255—259.

50. Leiter, M.P.: Coping patterns as predictors of burnout: The function of control and escapist coping patterns //Journal of Organisational Behaviour. — 1991. — Vol. 12, №2. — P.123—144.

51. Maslach C., Jackson S.E., Leiter M.P. Maslach Burnout Inventory Manual (Third edition). Palo Alto, California: Consulting Psychological Press, Inc., 1996.

52. Maslach, C. Burnout: The cost of caring. — New York: Prentice—Hall, 1982. — 263 p.

53. Pines A.M. A psychoanalytic—existential approach to burnout: Demonstrated in the cases of a nurse, a teacher, and a manager // Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training. — 2002. — Vol.39, №1. — P.103—113.