

ВНЗ «УНІВЕРСИТЕТ ЕКОНОМІКИ ТА ПРАВА «КРОК»

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ТЕСЛЕНКО ВІТА МИКОЛАЇВНА

УДК 159.938.363.7:37.011.3-051

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФІЛАКТИКИ СИНДРОМУ
ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ
ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ РІЗНИХ ФОРМ
ВЛАСНОСТІ**

19.00.10 – організаційна психологія; економічна психологія

053 – Психологія

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

_____ В. М. Тесленко

Науковий керівник: **ПЕТРУНЬКО ОЛЬГА ВОЛОДИМИРІВНА**, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, професор кафедри психології

Київ – 2021

АНОТАЦІЯ

Тесленко В. М. Психологічні засади профілактики синдрому професійного вигорання педагогічного персоналу закладів загальної середньої освіти різних форм власності. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.10 – організаційна психологія; економічна психологія. – Вищий навчальний заклад «Університет економіки та права «КРОК». – Київ, 2021.

Дисертацію присвячено вирішенню наукового завдання, яке полягало в розробці психологічних засад профілактики синдрому професійного вигорання педагогічного персоналу закладів загальної середньої освіти різних форм власності на основі теоретичних та емпіричних розвідок.

Здійснено теоретичний та емпіричний аналіз впливу СПВ на особистісний і професійний розвиток педагога та розроблено психологічні засади профілактики професійного вигорання як набуття особистісної ресурсності на всіх рівнях соціальної взаємодії. Розширення педагогами своїх ресурсних можливостей полягає в особистісно-екологічній активності на засадах самоменеджменту та отриманні «результату результату» як продукту нового екологічного мислення – лін-мислення, що полягає в єдності різноманітних підходів до самовдосконалення і є критерієм сформованої в педагога здатності до трансформацій та самореалізації.

Професійне вигорання розглянуто як система когнітивних, афективних та конативних чинників, які доводять або спростовують здатність педагогічного персоналу закладів загальної середньої освіти до оптимального функціонування в межах професійних компетентностей.

Запропоновано рамкову програму, тренінг та систему універсальних і спеціальних засадничих рекомендацій з профілактики СПВ, адресовані фахівцям та педагогам державних і приватних шкіл. Доведено, що основоположними для попередження СПВ є розвиток внутрішніх

психологічних процесів, які складають основу особистісної ресурсності та особистої відповідальності педагога (готовність до змін, самореалізації, мобільного функціонування) за власне зростання у професії (артикуляція особистісних етапів у формуванні здібностей і навичок, формування цінностей у конструкті: особистісний досвід, досягнення, лін-мислення, екологічне управління суб'єктивним досвідом) згідно з концепцією досягнення «результату результату».

Ключові слова: синдром професійного вигорання, еко-підхід до профілактики професійного вигорання, особистісна ресурсність, екологічне мислення, «результат результату».

ABSTRACT

Teslenko V. M. Psychological Principles for the Prevention from the Professional Burnout Syndrome by the Pedagogical Personnel of the Organizations Providing General Secondary Education of Different Forms of the Ownership. – Qualification research paper, manuscript.

Thesis for the Candidate Degree in Psychological Sciences, specialty 19.00.10 – Organizational Psychology; Economic Psychology. – “KROK” University. – Kyiv, 2021.

The dissertation is devoted to the solution of the scientific problem, which consists in the elaboration of psychological principles for the prevention from the professional burnout syndrome by the pedagogical personnel of the organizations providing general secondary education of different forms of the ownership on the basis of theoretical and empirical investigations.

Theoretical and empirical analysis of the effect of the professional burnout syndrome on the personal development of the teacher is carried out and the search for the psychological principles to prevent the professional burnout to acquire the resources at all levels of the personal interaction in axiological, communicative and informational context is highlighted accordingly. The teachers' orientation in the search for their resources lies in personal and ecological activity as “the resulted

result”, namely: the unity of different approaches to self-improvement, which is a measure of the formed ability of the teacher’s personality to be transformed and self-realized accordingly.

The professional burnout is considered as a system of cognitive, affective and behavioral factors that prove or refute the pedagogical personnel’s ability of the organizations providing general secondary education to function optimally within their professional competences.

A frame program and a system of the universal and special principles the experts and pedagogical personnel of state and private schools providing general secondary education are to prevent a syndrome of the professional burnout are proposed. The application of the program promotes the development of the integrative qualities of the individual (as a reserve of the personal resistance to the professional burnout syndrome) which ensure the stability of his / her frustrated reactions and consequently the development of the adaptive resource of the subject (as the integral indicator of the resistance to the burnout); the ability to the personal change; promotes the transactional analysis (as a rational method to be versed in behavior); the optimal activity of the teacher gaining the experience of the international change and the experience of a success (as an awareness in the form of the reflective experience and aspiration). It is proved that the development of the internal psychological processes which are basic for the personal resourcefulness and personal teacher’s responsibility (a readiness for some change, self-realization, the mobility of functioning) for the personal growth within the profession (the articulation of the personal stages in the formation of the abilities and skills, the formation of the values in the construct: the personal experience, the achievements, lean-thinking, the subjective ecological experience management according to the concept “the resulted result” being achieved) has primary meaning for the prevention of the professional burnout syndrome.

Keywords: syndrome of the professional burnout, eco-approach to prevent the professional burnout, personal resourcefulness, ecological thinking, “resulted result”.

Список публікацій здобувача за темою дисертації

Праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. Тесленко В. М. Психологічні особливості професійного вигорання педагогів. *Правничий вісник Університету «КРОК»*. Вищий навчальний заклад «Університет економіки та права «КРОК». Вип. 23. Київ, 2016. С. 226-231 (0,4 друк. арк.).
2. Тесленко В. М. Операціоналізація феномену професійного вигорання педагогів. *Правничий вісник Університету «КРОК»*. Вищий навчальний заклад «Університет економіки та права «КРОК». Вип. 31. Київ, 2018. С. 182-189 (0,4 друк. арк.).
3. Petrunko, O., Teslenko, V. Change Policy as “the new anti-burnout psychology” for teachers. *Правничий вісник Університету «КРОК»*. Вищий навчальний заклад «Університет економіки та права «КРОК». Вип. 32. Київ, 2018. С. 135-140 (0,4 друк. арк.). *Особистий внесок автора становить 0,2 друк. арк.*
4. Тесленко В. М. Динамічні процеси як трансформація особистості педагога на шляху до «невигорання». *Правничий вісник Університету «КРОК»*. Вищий навчальний заклад «Університет економіки та права «КРОК». Вип. 35. Київ, 2019. С. 177-186 (0,5 друк. арк.).
5. Teslenko, V. Eco-approach as a way to overcome a syndrome of the professional burnout among the personnel of the educational organizations. *Public Administration and Law Review. Theoretical and practical aspects of modern psychology / Scientific Center of Innovative Researches*. № 2. Tallinn, Estonia, 2020. С. 63-73. URL : <https://doi.org/10.36690/2674-5216-2020-2-63> (0,6 друк.арк.).

Праці, які додатково відображують наукові результати дисертації:

6. Петрунько О. В., Тесленко В. М. Особистісна ресурсність студентства як оптимальний чинник профілактики та подолання синдрому професійного вигорання. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*: зб.

наук. праць. № 1 (42). Т. 2. Сєверодонецьк: Видавництво Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, 2017. С. 124-139 (0,6 друк. арк.).

7. Тесленко В. М. Запобігання професійного вигорання педагогів державних та приватних шкіл. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. Вип. 16. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2019. С. 351-359 (0,4 друк. арк.).

Праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

8. Тесленко В. М. Сучасні ноу-хау діагностики та профілактика синдрому професійного вигорання. *Актуальні проблеми сучасної наукової думки*: матеріали науково-практичної конференції молодих учених, 14 листопада 2014 р. Київ: Університет економіки та права «КРОК», 2014. С. 378-379 (0,2 друк. арк.).

9. Тесленко В. М. Проблеми адаптації суспільства на тлі розвитку особистості та міжособистісних відносин в сучасних умовах (сектор освіти). *Еволюція наукової думки в контексті європейського вибору України*: матеріали науково-практичної конференції, 21 жовтня 2015 р. Київ: Університет економіки та права «КРОК», 2015. С. 318-319 (0,2 друк. арк.).

10. Тесленко В. М. Психолого-педагогічні аспекти реформи освіти в Україні. *Українські перспективи у світовому розвитку*: матеріали науково-практичної конференції, 4 листопада 2016 р. Київ: Університет економіки та права «КРОК», 2016. С. 429-431 (0,4 друк. арк.).

11. Тесленко В. М. Відповідальність як спосіб життя та альтернатива професійного вигорання. *Наукові тренди сучасності*: матеріали науково-практичної конференції, 26 жовтня 2017 р. Київ: Університет економіки та права «КРОК», 2017. С. 363-365 (0,3 друк. арк.).

12. Teslenko, V. Communication quality and the syndrome of the individual professional burnout. *Стратегії міжкультурної комунікації в сучасному світі*:

культура, політика, економіка, право : матеріали II-го науково-практичного круглого столу, 22 листопада 2017 р. Київ : Університет економіки та права «КРОК», 2018. С. 84-86 (0,3 друк. арк.).

13. Тесленко В. М. Лін-мислення як критерій ресурсності педагога у протидії синдрому професійного вигорання. *Сучасний рух науки* : тези доп. III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 1-2 жовтня 2018 р. Дніпро, 2018. С. 625-629 (0,4 друк. арк.).

14. Тесленко В. М. Закриті педагогічні системи та їх ресурси з попередження професійного вигорання. *Актуальні питання сучасної науки та практики* : матеріали науково-практичної конференції, 15 листопада 2018 р. Київ : Університет економіки та права «КРОК», 2018. С. 568-570 (0,3 друк. арк.).

15. Тесленко В. М. Здатність особистості / організації до змін в потоці сучасних реалій. *Сучасні проблеми екологічної психології: екологічна парадигма сучасного образу життя і світу* : матеріали XV Міжнародної науково-практичної конференції, 17-18 травня 2019 р. м. Харків / за ред. Ю. М. Швалба. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2019. С. 51-52 (0,2 друк. арк.).

16. Тесленко В. М. Особистісно-розвиваючі можливості медіа-творчості педагога / учня у подоланні синдрому професійного вигорання / медіа-травми. *Медіа-творчість в сучасних українських реаліях: протистояння медіа-травмі* : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, 25 червня 2019 р. Київ : Інститут соціальної та політичної психології НАПН, 2019. URL : <http://mediaosvita.org.ua/wp-content/uploads/2019/06/Teslenko-V.-M.-Osobystisno-rozvyvayuchi-mozhlyvosti-mediatvorchosti-pedagoga-chy-uchnya-u-podolanni-syndromu-profesijnogo-vygorannya-chy-mediatravmy.pdf> (0,2 др. арк.).

17. Тесленко В. М. Внутрішні психологічні ресурси педагогів освітніх закладів державної та приватної форм власності, які запобігають професійному вигоранню. *Матеріали IX науково-практичного семінару*

«Ціннісна взаємодія обдарованої особистості в освітньому просторі» лабораторії психології обдарованості «Аксіопсихологія обдарованої особистості». Київ, 24 жовтня 2019 р. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2019. С. 106-108 (0,3 друк. арк.).

18. Petrunko, O., Teslenko, V. Personal students' resources as an academic quality indicator in a higher education system. *Academic integrity in public administration and educational institutions (APAEI): book of abstracts of International Conference*, March 26, 2020. Scientific Center of Innovative Researches OÜ. Estonia. Kyiv-Tallinn: KROK University, Ukraine, 2020. DOI :10.36690/APAEI.2020.80. P. 64-67 (0,3 друк. арк.).

19. Тесленко В. М., Петрунко О. В. Профілактика професійного вигорання учителів державних і приватних загальноосвітніх закладів. *Держава, регіони, підприємництво: інформаційні, суспільно-правові, соціально-економічні аспекти розвитку: матеріали II Міжнародної конференції*, 20 листопада 2020 р. Київ: Університет економіки та права «КРОК», 2020. С. 175-176. URL : <https://conf.krok.edu.ua/SRE/SRE2020/paper/view/175> (0,2 друк. арк.).

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ.....	1
ВСТУП.....	10
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ СИНДРОМУ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ.....	18
1.1. Феномен професійного вигорання як чинник неоптимального функціонування закладу загальної середньої освіти.....	18
1.1.1. Аналіз феномену професійного вигорання в різних наукових школах.....	19
1.2. Умови оптимального функціонування закладу загальної середньої освіти.....	25
1.2.1. Оптимальне функціонування закладу загальної середньої освіти з позиції системного підходу.....	25
1.2.2. Адаптаційний ресурс суб'єктів закладу загальної середньої освіти як інтегральний показник його оптимального функціонування.....	31
1.2.3. Сучасні підходи до розуміння професійного вигорання: еко-парадигма як приклад системного бачення.....	35
Висновки до розділу 1.....	44
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ СЕРЕД ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ РІЗНИХ ФОРМ ВЛАСНОСТІ.....	48
2.1. Теоретико-методологічні та методичні засади емпіричного дослідження.....	48
2.2. Логіка емпіричного аналізу показників професійного вигорання в різних групах респондентів	57
2.3. Дослідження когнітивного, афективного, конативного та особистісного аспектів професійного вигорання педагогів закладів загальної середньої освіти різних форм власності.....	73
Висновки до розділу 2.....	90

РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФІЛАКТИКИ СИНДРОМУ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	95
3.1. Політика змін як екологічний вихід за межі традиційних уявлень про попередження вигорання.....	95
3.2. Рамкова програма з профілактики професійного вигорання педагогів закладів загальної середньої освіти та критерії оцінки її ефективності.....	106
3.3. Соціально-психологічний тренінг як ефективний засіб розвитку стійкості учителів до професійного вигорання.....	116
3.4. Базові рекомендації з профілактики синдрому професійного вигорання у педагогічних колективах закладів загальної середньої освіти.....	132
Висновки до розділу 3.....	148
ВИСНОВКИ.....	152
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	155
ДОДАТКИ.....	182

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сутнісні зміни устрою соціального життя, які відбуваються в постмодерному світі, спричинили появу нових соціокультурних і соціально-психологічних феноменів, що не лише створюють нові тренди розвитку соціумів та їх суб'єктів, а й стають на їх заваді. Одним з таких феноменів є професійне вигорання, яке свідчить про неоптимальне, неекологічне включення соціальних суб'єктів у професійне і соціальне життя. Професійне вигорання, негативні його наслідки для окремих суб'єктів, соціальних груп (малих та великих) і суспільства загалом та, відповідно, пошук шляхів їх профілактики – питання надзвичайно актуальні й остаточно не з'ясовані, а отже, вони потребують теоретичних і прикладних досліджень.

Окремі аспекти професійного вигорання та функціонування особистості у стані вигорання відображено в наукових працях зарубіжних і вітчизняних психологів з таких напрямів, як от: визначення феномену вигорання та його структурно-функціональний і системний аналіз (К. Замфір, А. Лазарус, Х. Фрейденбергер, М.В. Борисова, С.Д. Максименко, В.Є. Орел); аналіз чинників професійного та емоційного вигорання (С. Джексон, К. Маслач, Н.Є. Водоп'янова, В.В. Бойко, Т.В. Зайчикова, О.Г. Козлова); аналіз особливостей професійного вигорання працівників різних сфер діяльності, зокрема педагогів (І.Д. Бех, Л.М. Карамушка, І.В. Сингаївська, Г.О. Балл, Т.В. Форманюк); засади і чинники психосоціального розвитку особистості (Г.С. Костюк); адаптаційні ресурси суб'єктів соціального життя (Г. Айзенк, Г. Гартман, Б.Д. Карвасарський, А.О. Реан, Г. Сельє, Л.Дж. Філліпс); професійне вигорання через призму психології ставлення (В.М. М'ясищев); саморегуляція особистості як чинник упередження вигорання (В.Л. Марищук, В.І. Євдокимов, М.С. Корольчук, В.І. Моросанова); синдром професійного вигорання як психоемоційний стан особистості, що має три фази розвитку – тривога, резистентність,

виснаження (В.В. Бойко, Т.І. Ронгінська, О.О. Рукавішніков); засади профілактики професійного вигорання (Д. Скотт, Е. Хартман, Р. Шваб, І.А. Акіндінова, Ю.Г. Ковровський, О.Ю. Райкова, О.С. Старченкова) та інші.

У сучасній фаховій літературі професійне вигорання традиційно розглядається як симптомокомплекс відносно сталих і взаємопов'язаних когнітивних, емоційних та поведінкових проявів особистості, й це дає підстави визначати його як синдром професійного вигорання (або СПВ). Синдром професійного вигорання свідчить про неналежну інтеграцію фахівця у сферу професійної діяльності та супроводжується втратою мотивації до особистісного і професійного росту, істотним послабленням конкурентоздатності не тільки у професії, а й у житті загалом, і навіть негативно позначається на його фізичному та психологічному здоров'ї. Саме тому питання про професійне вигорання працівників сфери освіти (як суб'єктів власного і соціального життя та як представників суспільної еліти, що не лише передає системи знань прийдешнім поколінням, а й задає тренди суспільного розвитку) і засадничі можливості попередження вигорання є вкрай актуальним науковим завданням у соціальній, організаційній, економічній, педагогічній психології.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано в рамках науково-дослідної теми кафедри психології Вищого навчального закладу «Університет економіки та права «КРОК» «Психологічні проблеми професійної підготовки та самореалізації фахівців різних галузей практики» (номер державної реєстрації 0116U007507), в межах якої автором розроблено концепцію професійного вигорання з позицій екологічного підходу, вдосконалено психологічні засади профілактики вигорання педагогічного персоналу закладів загальної середньої освіти, доведено актуальність профілактики вигорання вже під час навчання у виші. Тему дисертаційного дослідження затверджено на засіданні Вченої ради «Університету економіки та права «КРОК» (протокол № 3 від 19.12.2013 р.) та узгоджено з бюро

Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 3 від 30 червня 2020 р.).

Мета і задачі дослідження. *Метою* дисертаційної роботи є розробка психологічних засад та програми профілактики синдрому професійного вигорання педагогічного персоналу закладів загальної середньої освіти різних форм власності.

Відповідно до мети у дослідженні вирішувалися такі *задачі*:

- проаналізувати феномен професійного вигорання, описаний у науковій літературі з соціальної, організаційної, економічної та педагогічної психології, та визначити сучасні дослідницькі підходи до його дослідження;
- розробити психологічні засади профілактики професійного вигорання педагогічного персоналу закладів загальної середньої освіти з позицій системного та екологічного підходів;
- емпірично дослідити особливості прояву синдрому професійного вигорання педагогічного персоналу державних і приватних шкіл;
- проаналізувати емпіричні зв'язки між показниками особистісних ресурсів учителів та показниками їх професійного вигорання на різних етапах включення у професію;
- розробити рамкову програму та соціально-психологічний тренінг профілактики професійного вигорання педагогічного персоналу закладів загальної середньої освіти різних форм власності;
- розробити методичні рекомендації з профілактики синдрому професійного вигорання в закладах загальної середньої освіти та визначити критерії оцінки їх ефективності.

Об'єкт дослідження – синдром професійного вигорання як соціально-психологічний феномен.

Предмет дослідження – психологічні засади профілактики синдрому професійного вигорання педагогічного персоналу закладів загальної середньої освіти різних форм власності.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети й виконання дослідницьких задач у дисертації використано низку загальнонаукових і спеціальних методів, а саме: *теоретичні* – структурний аналіз феномену професійного вигорання, систематизація й уточнення змісту основних понять, узагальнення і систематизація базових теоретичних положень щодо феномену вигорання, моделювання, зіставлення й інтерпретація теоретичних та емпіричних даних; *емпіричні* – методика діагностики рівня емоційного вигорання (В.В. Бойко) для оцінки процесуального рівня професійного вигорання за емоційною складовою; методика «Опитувальник психологічного вигорання для вчителів «Maslach Burnout Inventory» (К. Маслач та С. Джексон, в адаптації Н. Є. Водоп'янової) для оцінки рівня професійного вигорання на підставі результатів вигорання у Я-сфері; комплекс методик для оцінки стану особистісних ресурсів респондентів як одного з показників професійного вигорання в когнітивній, афективній, конативній сферах та у Я-сфері (методика «Багатовимірна шкала перфекціонізму» (П. Хьюїтт та Г. Флетт в адаптації І. І. Грачової), методика «Визначення мотивації професійної діяльності» (К. Замфір у модифікації А. О. Реана), методика «Діагностика рівня саморозвитку та професійно-педагогічної діяльності» (Л. М. Бережнова), опитувальник «Саморегуляція поведінки» (В. І. Моросанова); «Тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО)» (Д. О. Леонт'єв); *методи математико-статистичного аналізу та оцінки статистичної значущості виявлених відмінностей* (контент-аналіз, частотний та кореляційний аналіз, критерій Пірсона). Математична обробка даних здійснювалася за допомогою пакету статистичних програм SPSS (версія 12.0) та MS Excel (версія 2003).

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що в дисертації розроблено новий науковий підхід (еко-підхід) щодо розуміння і профілактики синдрому професійного вигорання та запропоновано інструментарій його реалізації. До найбільш вагомих результатів, які визначають наукову новизну дисертації, належать такі:

вперше:

- синдром професійного вигорання визначено як: а) неадаптивний, неекологічний психологічний стан особистості, спричинений незадоволенням своєю професійною діяльністю і своїм життям загалом; б) неадаптивне, неекологічне функціонування особистості не лише у професійному середовищі, а й за його межами; в) критичне послаблення особистісних ресурсів, що дає змогу розробляти альтернативні існуючим стратегії профілактики вигорання;
- емпірично з'ясовано, що: синдром професійного вигорання у приватних школах зустрічається частіше, ніж у державних (насамперед за показниками «резистенція» і «виснаження»); загальні показники вигорання негативні та корелюють з показниками особистісних ресурсів учителів, що спонукає приділяти особливу увагу профілактиці вигорання у приватних школах і насамперед через заходи зі зміцнення особистісних ресурсів педагогічного персоналу;
- емпірично доведено, що в умовах інноваційних змін у системі освіти професійне вигорання може розвиватися не лише за відомою моделлю (за якою воно зростає зі збільшенням педстажу), а й навпаки: зі збільшенням стажу і досвіду показники вигорання зменшуються, а найвищими вони є в групах майбутніх (студентів-випускників) і молодих фахівців (1-2 роки педстажу);

удосконалено:

- психологічні засади профілактики професійного вигорання, які спираються на ідеї системного та екологічного підходів про: а) «екологічний тип мислення» як стратегію психологічно безпечного функціонування в умовах невизначеності й змін; б) «екологічну професійну комунікацію» на засадах ціннісно-орієнтаційної єдності, спрямовану на досягнення «результату результату»; в) систему внутрішніх ресурсів розвитку і саморозвитку особистості як основу її екологічного існування у світі, що дає можливість розробляти ефективні технології профілактики СПВ;

- положення щодо розробки програми і соціально-психологічного тренінгу з профілактики синдрому професійного вигорання у традиціях екологічного підходу з урахуванням наявної соціальної ситуації, що дає можливість творчо розробляти альтернативні стратегії і тактики реалізації програмних документів та тренінгів антивигорання в умовах онлайн-комунікації на платформах Zoom та Microsoft Teams;

дістали подальшого розвитку:

- положення щодо психологічного супроводу особистісного і професійного розвитку суб'єктів професійної діяльності в умовах невизначеності та критеріїв оцінки їх ефективності, що дозволить оцінювати результативність заходів з профілактики СПВ.

Практичне значення одержаних результатів полягає в їх придатності для використання у роботі методистів (мається на увазі розробка методичних матеріалів для проведення у школах організаційно-методичних заходів з підвищення професійної майстерності педагогічного персоналу та оптимізації включення вчителів у педагогічну комунікацію і навчальний процес); керівників (розробка й упровадження в освітній процес стратегій і тактик підвищення активності учителів та їх професійної кваліфікації); психологів (розробка тренінгових програм і консультативних семінарів з учителями, учнями, батьківською громадою); учителів (програми особистісного розвитку, професійної самореалізації, розвитку здатності до самоменеджменту на засадах екологічного підходу). Запропоновані підходи можуть скласти надійну систему профілактичних заходів з попередження СПВ у педагогічному середовищі.

Результати дослідження впроваджено в: організаційно-методичну діяльність та навчальний процес Навчально-наукового інституту психології Університету «КРОК» у м. Києві (довідка № 28-1/13 від 04.12.2020 р.); організаційно-методичну діяльність та навчально-виховний процес спеціалізованої школи I-III ступенів № 314 з поглибленим вивченням іноземної мови м. Києва (довідка № 73 від 04.06.2020 р.); Академічного

ліцею № 1 імені А. С. Малишка (довідка № 01-17/90 від 04.06.2020 р.); Академічного ліцею № 2 (довідка № 23 від 04.06.2020 р.); Академічного ліцею № 3 (довідка № 74 від 29.05.2020 р.) Обухівської міської ради Київської області.

Особистий внесок здобувача. Теоретичне обґрунтування наукових положень, одержані емпіричні дані, практичні розробки, висновки та рекомендації є самостійним внеском автора у розробку проблеми психологічних засад профілактики синдрому професійного вигорання педагогічного персоналу закладів загальної середньої освіти різних форм власності. Внесок здобувача у працях, написаних у співавторстві, наведено у переліку публікацій.

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні й практичні результати дослідження презентувалися для обговорення на II науково-практичному круглому столі «Стратегії міжкультурної комунікації в сучасному світі: культура, політика, економіка, право» (Київ, 2017); III Міжнародній науково-практичній інтернет-конференції «Сучасний рух науки» (Дніпро, 2018); XV Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні проблеми екологічної психології: екологічна парадигма сучасного образу життя і світу» (Харків, 2019); II Всеукраїнській науково-практичній інтернет-конференції «Медіаторність в сучасних українських реаліях: протистояння медіатравмі» (Київ, 2019); IX науково-практичному семінарі «Ціннісна взаємодія обдарованої особистості в освітньому просторі» лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, 2019); International Conference on Academic integrity in public administration and educational institutions (APAEI) (Kyiv-Tallinn, 2020). Результати також обговорювалися на щорічних Міжнародних науково-практичних конференціях молодих учених ВНЗ «Університет економіки та права «КРОК»: «Актуальні проблеми сучасної наукової думки» (Київ, 2014); «Еволюція наукової думки в контексті європейського вибору України» (Київ, 2015); «Українські

перспективи у світовому розвитку» (Київ, 2016); «Наукові тренди сучасності» (Київ, 2017); «Актуальні питання сучасної науки та практики» (Київ, 2018); «Держава, регіони, підприємництво: інформаційні, суспільно-правові, соціально-економічні аспекти розвитку» (Київ, 2020).

Публікації. Основний зміст та результати дисертаційного дослідження подано у 19 публікаціях, з них: 2 статті у наукових фахових виданнях, включених до переліку МОН України, 4 статті у науковому виданні, внесеному до міжнародних наукометричних баз, 1 стаття – у зарубіжному наукометричному періодичному виданні. Загальний обсяг публікацій 6,6 друк. арк., з яких особисто автору належать 5,1 друк. арк.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків та додатків. Основний зміст роботи викладено на 144 сторінках. Загальний обсяг становить 255 сторінок. Дисертація містить 21 таблицю, 12 рисунків, 31 додаток на 85 сторінках, список використаних джерел із 250 найменувань.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ СИНДРОМУ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ

1.1. Феномен професійного вигорання як чинник неоптимального функціонування закладу загальної середньої освіти

Особливості педагогічної діяльності з урахуванням усіх етапів навчального процесу (пред'явлення нового матеріалу, роз'яснення, активізація процесу, закріплення, контроль, оцінювання, робота над помилками тощо) об'єктивно можуть бути стрес-факторами і спричиняти професійне вигорання. У психологічній літературі СПВ тлумачиться як нерівноважний стан функціональної структури, яка утворюється при порушенні симетрії між організмом і середовищем, що виникає внаслідок процесів, зумовлених збільшенням потоку інформації та енергії до відкритої системи в особі працівника (С. Д. Максименко) [79]; як екологічна дисфункція, що викликана взаємодією особистісних чинників та факторів зовнішнього середовища (J. Carroll, W. White) [215]; як психічне перевантаження в стадійності проходження симптомів від енергетичних витрат, втоми та до розчарування (Т. І. Ронгинська) [129]; як дефіцит ціннісних ресурсів (соціальна підтримка з боку колег, керівництва тощо, особистий контроль над процесом та результатами власної професійної діяльності, участь у важливих акціях підготовки та прийняття рішень, особливо тих, що безпосередньо стосуються працівника і відповідна, суб'єктивно значуща, винагорода) у відповідності до вимог діяльності (W. B. Schaufeli, A. B. Bakker) [243]. Деформувальний вплив на діяльність (на прикладі професійної діяльності психологів та педагогів) визначено низкою факторів: 1) особистісні характеристики – психологічна ригідність, світоглядна залежність, особистісна незрілість; 2) професійні рамки, яких дотримується працівник, зокрема, – це принципи та установки, індивідуальна картина світу, професійні навички, контингент клієнтів та їх

проблематика, посадові обов'язки та умови роботи; 3) рівень впливу попереднього досвіду – особистісна значимість професійної діяльності, відчуття відповідальності, емоційна захопленість роботою; вмотивованість, відчуття особистої соціальної місії, сила зовнішнього контролю; 4) рівень отримання позитивних емоцій у вигляді професійного успіху, вдячності клієнтів, похвали та визнання з боку колег, захопленості з боку інших [54]. Тож йдеться про високий рівень емоційної лабільності, належний самоконтроль, довільне вольове придушення негативних емоцій; високу тривожність та депресивні реакції в разі невідповідності очікувань реальним подіям [141]. Професійна деформація виявляється також у схильності до стереотипних дій. Причиною таких дій виступає стереотипне сприйняття педагогом власних знань і умінь, небажання брати участь у нових навчальних програмах, удосконалювати себе як професіонала [11].

1.1.1. Аналіз феномену професійного вигорання в різних наукових школах

Станом на сьогодні феноменологію професійного вигорання, методи його психодіагностики, психопрофілактики, психокорекції досліджено досить ґрунтовно, а саме: як проблему уразливості системи «Я» (Н. В. Грішина, О. Є. Гуменюк, Т. В. Дембо, Д. Доллард, Л. М. Карамушка, А. А. Лазарус, Н. Луман, Н. Міллер, С. Розенцвейг, С. Я. Рубінштейн), як проблему інтегрального дослідження індивідуальності (В. С. Мерлін, К. Уілбер), як взаємозалежність потреб від бажань (Д. Макклеланд), як брак соціальної перцепції (А. Т. Бек, В. С. Мерлін, А. Хейр), як соціальні настанови (О. Є. Гуменюк), як мотивацію (М. Зайфферт, Р. Нірмайер, А. В. Петровський), як якісну соціальну комунікацію (М. О. Бернштейн), як поведінку особистості в різних сферах буття (Н. Луман, І. П. Павлов), самоактуалізацію особистості (А. Маслоу, Ю. А. Титаренко), адекватність самооцінки емоційної експансивності особистості (Ч. Д. Спілбергер, М. Шнайдер). Йдеться й про технічний бік питання – про застосування

валідного і надійного діагностичного інструментарію (А. Адлер, Р. Бейлз, Р. Бендлер, А. М. Большакова, Дж. Гріндер, Е. Джейкобсон) та новітні підходи з використання результатів (Е. Джейкобсон, В. Каппоні, Т. Новак, К. Роджерс).

З позиції різних наукових підходів і шкіл сутність, структуру, чинники та процеси професійного вигорання розглядали відомі вітчизняні і зарубіжні автори, зокрема: С. Д. Максименко, Л. М. Карамушка, В. В. Бойко, М. В. Борисова, Н. Є. Водоп'янова, Т. В. Зайчикова, В. Є. Орел, Т. І. Ронгинська, О. О. Рукавішніков, О. С. Старченкова, Т. В. Форманюк, С. Джексон, Х. Кюйнарпуу, М. Лейтер, А. Маслач, Е. Махер, Б. Перлман, Ф. Сторлі, Х. Дж. Фрейдєнбергер, Р. Шваб та інші.

Уперше термін «професійне вигорання» був застосований американським психіатром Х. Дж. Фрейдєнбергером у 1974 р, і саме ним цей феномен був описаний як травма, поразка, виснаження, що виникають через завищені вимоги людини – як представника тих сфер діяльності, де зазвичай постає необхідність оцінювати та «ідеалізувати» себе і результати своєї роботи (у фізичному, духовному, творчому та інших вимірах) [179]. Нині цей термін широко відомий у різних сферах науковго знання, в кожній з яких він набуває свого унікального значення. Так, зокрема, цей термін набув діагностичного статусу «Z 73.0. Вигорання, стан життєвого виснаження» в Міжнародному класифікаторі захворювань та проблем, пов'язаних з професією і здоров'ям [229]. А О. Г. Ожогова емпірично довела зв'язок синдрому професійного вигорання саме з особливостями педагогічної професії і показала, що вигорання в першу чергу зачіпає «ідеальну» (а саме – ціннісно-змістову) сферу внутрішнього світу педагогів [103],

Вітчизняний дослідник Г. В. Ложкін розглядає професійне вигорання як неподоланий, деструктивний внутрішньоособистісний та / або міжособистісний конфлікт. Такі конфлікти здатні негативно вплинути як на емоційно-психологічне самопочуття окремих осіб, а також і на якість внутрішньо-групової комунікації та динаміку групової активності. За

твердженням Г. В. Ложкіна, позитивний аспект міжособистісного конфлікту розглядається як поштовх для пошуку нових комунікативних патернів і рамок. Однак у ситуаціях, коли цей пошук не ефективний, психологічна напруга, невдоволення собою і результатами своєї праці (як передумови вигорання) зростають. Дія чинників, що сприяють професійному вигоранню, на думку Г. В. Ложкіна, залежить від якості соціальної взаємодії, а саме: стосунки кооперації та «здорової» конкуренції є менш руйнівними, ніж стосунки мовчазної конфронтації [64]. Є чимало свідчень того, що існує зв'язок між СПВ та якістю особистих і професійних комунікацій особистості. Ознаки вигорання зазвичай корелюють з показниками дефіцитарної і неякісної комунікації, а саме – з недостатнім або викривленим обміном інформацією, емоціями, інтеракціями, досвідом.

У зв'язку з цим Т. С. Яценко звертається до феномену «тенденції психологічної смерті» [209], який близький до «вигорання» й виражається в таких аспектах, як: блокування чуттєвості, почуття неповноцінності, приниженості, заздрості, ненависті, роздратування, агресія тощо. Крім того, це виявляється у специфічних емоційних станах: апатія, депресія, відчуття розчарування, безперспективність. На поведінковому рівні вказана тенденція проявляється в ригідності, запрограмованості поведінки, скептичному відношенні до майбутнього. Усі ці прояви пов'язані з внутрішньою дисгармонією особистості, що призводить до негативного сприйняття нею дійсності. При цьому вона не усвідомлює джерел дисгармонії, а лише констатує наявність у себе психологічного дискомфорту і негативного самопочуття. Як зазначає Т. С. Яценко, тенденції до «психологічної імпотенції» та «психологічної смерті» як ознак вигорання (відчуження, «згорання» чуттєвого аспекту, прагнення домінувати, маніпулювати іншими як своєрідний захист від них, нездатність виражати чуттєвість, радіти життю, відчуття власної непотрібності, знедоленості, неповноцінності, недовіра до оточення, вороже ставлення до нього, знеособлення і знецінення потенційних партнерів, невпевненість, несамотійність, бездіяльність,

розчарування, емоційна і функціональна ригідність, залежність від думки інших тощо) проявляються насамперед у сфері комунікації, яка є головною в освітній діяльності. Така дефіцитарна комунікація та її негативний емоційний клімат, за Т. С. Яценко, екстраполюються з професійної сфери на інші сфери життєдіяльності людини, що поглиблює деструкцію сфери професійної діяльності, особистого життя і соціальних відносин в цілому [209].

Клінічні психологи розглядають професійне вигорання насамперед з урахуванням основних критеріїв посттравматичних стресових розладів (за МКХ-10), таких як: постійне уникання стимулів, пов'язаних з будь-кою психологічною травмою, блокування емоційних реакцій – numbing (заціпеніння, яке не спостерігалось до травми). Хворобливий стан «вигорання» визначається за наявності трьох або більше наведених особливостей: 1) намагання уникнути думок, розмов, почуттів, пов'язаних з травмою; 2) намагання уникнути обставин, місць або людей, які пробуджують спогади про травму; 3) нездатність згадати вагомні аспекти травми (психогенна амнезія); 4) зниження зацікавленості в діяльності, яка раніше мала велике значення для особи; 5) відчуття відчуженості або «віддаленості» від людей; 6) знижена чутливість до афекту; 7) відчуття відсутності перспективи у майбутньому [78].

У школі психоаналізу термін «професійне вигорання» не вживався. Однак З. Фрейд [178] характеризував невротичну особистість за допомогою ряду ознак, які дотичні до синдрому професійного вигорання, і, керуючись ідеями психоаналітиків, вважаємо, що СПВ в сучасних умовах цілком коректно означити як «невроз професійного вигорання». Ці чинники та «запущені» їх впливом механізми хронізують і виснажують емоційну сферу, руйнують особистісну цілісність людини.

Подібні ідеї висловлюють, зокрема, Х. Кохут, К. Г. Юнг, Р. Чалдіні. Так Х. Кохут вважає, що передумовою кооперації є позитивні емоційні переживання членів групи (як індикатор бажання вступати в інтеракції з іншими). Це означає, що їхня поведінка скерована не механізмами

психологічного захисту, а щирим прагненням виконувати спільну справу, а отже є гарантією особистісної цілісності і упередження невротичної тривожності [66]. Своєю чергою К. Г. Юнг розглядає особистісну силу індивіда, його Я («самість») як конфігурацію символів, втілених у певних архетипах [196; 206]. За Р. Чалдіні, важливим показником особистої сили є впевненість. Натомість відчуття невпевненості послаблює її, що ускладнюється невиразним баченням ситуації, коли перебіг подій потребує негайного вирішення нагальних питань та відповідних дій «тут» і «тепер». Невпевнена особистість боїться своїх кроків до розв'язання ситуації і хоче екстраполювати її вирішення на когось іншого [190]. Стратегії маніпулятивного впливу «призначені для того, щоб змусити нас вчинити якусь дію або зробити якусь заяву, що пізніше виявиться пасткою, яка змушує нас поступитися під тиском прагнення послідовності» [190, с.84]. Йдеться про певний примус з вигодою для того, хто «впливає». Вигорання відбувається у невідповідності суб'єкта певним вимогам з відповідними наслідками, що травмують його психіку, «...коли незабаром змінюється уявлення людини про саму себе» й «це може бути використано в чужих інтересах» [190, с.91] з навішуванням ярликів, наприклад, що, в свою чергу, матиме зворотну дію. В протизагуг цьому, персональна відповідальність особистості дасть усвідомлене ставлення до певної проблеми та менш руйнівні наслідки через неї.

Прибічники емоційної природи СПВ (Г. Сельє, В. В. Бойко) розглядають цей синдром як перебіг послідовних стадій, для кожної з яких характерні свої головні прояви: 1) сприймання – реакція; 2) ставлення – мотивація; 3) страхи – подолання. По-друге, вони означають три основні фази переважно емоційного вигорання: 1) нервові напруження – у хронічній психоемоційній атмосфері, дестабілізуючій обстановці, підвищеній відповідальності на робочому місці, труднощах контингенту; 2) резистенція – людина намагається відсторонити себе від неприємних вражень;

3) виснаження – вичерпання психічних ресурсів, зниження емоційного тону [Цит. за 6; 16].

У традиціях школи гуманістичної психології професійне вигорання можна розглядати як стан фрустрації через неможливість досягнути значимих професійних цілей. Активний пошук самовизначення на основі гуманістичних ідей із суб'єктно-діалогічним акцентом та використанням синергетичного способу мислення можуть служити профілактиці професійного вигорання. У протистоянні вигоранню йдеться про вміння розрізняти певний ізоморфізм функціональних систем і діяти усвідомлено відповідно ситуації. Йдеться про особистісну цілісність, прогностичну компетентність; пошук граничних смислів, особистісних смислів і цінностей на основі певного досвіду; особистісну експектацію; особистісну зрілість та загальну компетентність. У зв'язку з цим А. Маслоу говорить про «внутрішню освіту» особистості – як програму її самоактуалізації та результат виконання цієї програми. Що виявляється в: 1) усвідомленні цінності власних досягнень; 2) здатності знаходити шляхи й інструменти (засоби) для задоволення своїх базових потреб; 3) у рефлексивній свідомості та здатності уникати стереотипного мислення; 4) контролі над власними спонуканими; 5) здатності до правильних виборів [82].

З позиції системного підходу, що нині набуває дедалі більшої популярності в психології мас та організацій, вигорання призводить до неоптимального функціонування організації, в тому числі й закладу загальної середньої освіти. Воно послаблює її ресурси, створює нестерпний психологічний клімат, знижує загальну ефективність і конкурентоспроможність тощо. Неоптимальне функціонування закладу загальної середньої освіти розглядається з урахуванням суб'єктного досвіду, враховуючи: 1) емоційний клімат в організації [127; 167 та ін.]; 2) соціально-емоційну та професійну ідентифікацію особистості [7; 210 та ін.]; 3) інформаційно-діловий обмін (ІДО) [30; 57; 90 та ін.]; 4) артикуляцію особистісних етапів та цінностей [51; 219; 225 та ін.]; 5) мобільність

функціонування [52; 250 та ін.]; 6) особистісну відповідальність [55; 135 та ін.]; 7) системне мислення [15; 94; 143 та ін.].

За системним підходом вигорання є наслідком браку ресурсів, необхідних «живій» біопсихосоціальній системі для самовідтворення, самоорганізації, саморозвитку. За синергетичним підходом «у відкритій системі кожна людина розглядається як неповторна індивідуальність, що ініціює й організовує свій унікальний процес освоєння світу. Продукти і результати такого процесу і є справжніми цінностями педагогічної праці» [46, с.84]. У цьому разі особистості необхідно вибудувати систему цінностей (Додаток А.1) у здатності комунікувати, взаємодіяти з оточенням для вияву своєї зрілості як фахівця і людини; у виборі особистістю соціально-значимих моделей, які можуть успішно поєднуватися в процесі її ідентифікації [46]. Їх прийнятність залежить від того, наскільки вони задовольняють потребам особистості, способу синтезу її Его та вимогам соціуму. Допоміжним засобом прийняття особистістю прийнятної для себе соціально-значимої моделі виступає концепція Е. Еріксона, яка полягає в усвідомленні ідентичності, як особливої форми хворобливої самосвідомості, фіксуючої протиріччя між самооцінкою та образом «самого себе» в очах оточуючих [203].

1.2. Умови оптимального функціонування закладу загальної середньої освіти

1.2.1. Оптимальне функціонування закладу загальної середньої освіти з позиції системного підходу

З позиції системного підходу оптимальне функціонування закладу загальної середньої освіти – це природний і апіорі приречений на успіх динамічний стан «живої» біопсихосоціальної системи, якою, власне, і розглядається будь-яка соціальна організація (в т. ч. освітня). У цьому зв'язку О. М. Васильченко говорить про репродуктивну поведінку як поведінку

«прокреаційну» (від англ. procreation, recreation – відтворення, репродукція) із залучанням феноменів, які «зводяться до біологічного відтворення» [27]. Авторка наголошує, що репродуктивна поведінка асоціюється з поняттям «репродуктивне мислення», тобто мислення, що характеризується застосуванням готових знань і вмінь та розв'язує такі завдання, які вже неодноразово кимось розв'язувалися [27]. З позиції системного підходу репродуктивну поведінку можна тлумачити як таку поведінку «живої» системи, що спирається на готові знання і навички репродуктивного характеру і є цілком придатною для примітивних «живих» систем. Проте застосування готових знань і навичок – це надто примітивний рівень для людини як біопсихосоціальної системи, яка заклопотана не тільки питаннями біологічної репродукції, а й питаннями особистісного і соціального розвитку (саморозвитку) у просторі професійної самореалізації. У цьому разі одних лише репродуктивних знань недостатньо, а покладання лише на них – це шлях до особистісної і професійної деградації (у рамках нашого дослідження і з огляду на його дослідницький предмет – це шлях до професійного вигорання). Тож постає питання про інший тип знання – знання продуктивне, творче, креативне (від англ. creative – творчий), таке, що дає можливість відтворювати не старі штампи, а породжувати нові смисли та форми (у рамках нашого дослідження і з огляду на наш дослідницький предмет – це шлях до розширення перспектив, вивільнення енергії творчості як важливого психологічного ресурсу людини, який гарантує уникнення виснаження та вигорання). Постає питання управління знаннями з урахуванням:

- 1) концепції динамічних здатностей управління особистістю / організацією наявними знаннями (як доведення здатності особистості / організації мобільно й цілеспрямовано розширювати або змінювати свою ресурсну базу) [69; 91 та інші];
- 2) управління знаннями (ресурсний підхід) у його «динамічному» трактуванні в якості концепції інтелектуального потенціалу організації з визначенням траєкторії розвитку будь-якої освітньої системи [31; 100 та інші];
- 3) провідної ролі знань у забезпеченні адаптації

підприємства до змін умов зовнішнього середовища з виділенням етапів управління знаннями [164 та інші]; 4) джерел (інструментів) продукування (отримання) знань [228 та інші]; 5) освітніх індикаторів як інструменту оцінювання стану і динаміки розвитку освітніх систем [109 та інші]; 6) необхідності створення організаційної культури та структури управління знаннями [92; 98 та інші]; 7) інновацій та проблем моделювання [3; 23; 113; 188; 193; 194; 212; 213; 232; 235; 238 та інші]; 8) маркетингу знань [227; 244; 248 та інші], зокрема, маркетингу знань на ринку освітніх послуг [83; 208 та інші]; 9) інтеграції та інтернаціоналізації в сучасній освіті [99; 211 та інші]; 10) стратегій менеджменту [2; 34; 89; 171; 246 та інші]. Квалітативно-орієнтоване управління полягає в тому, що «управління» як каталізатор руху здатне надати навіть проявам дезорганізації здорової суперечливої направленості. Згідно системного підходу – це здатність системи переходити на якісно-новий рівень через енергію власної організації і за допомогою управління своєю кваліфікацією [91]. Таке управління є перспективним у визначенні «...впливу освіти на особистість як системну інтегральну соціокультурну якість людини, здатної до інтеріоризації надбань загальнолюдської культури, самостійного визначення траєкторії свого розвитку та системи цінностей, творчості» [80, с.166]. За такого розгляду оптимальне (ефективне, успішне) функціонування освітньої організації можливе, якщо вона являє собою «здорову» психосоціальну систему, націлену на навчальну діяльність як кінцевий результат, а суб'єкт (вчитель) є функціональною одиницею цієї діяльності. Згідно такого підходу освітній системі притаманна суб'єктність і вона включає: 1) сукупність таких компонентів, як мотиви, мета, завдання, зміст, форма, методи, результати; 2) інноваційну діяльність усіх суб'єктів освітнього процесу (народження, розробку і освоєння інновацій), а також: 1) відображає взаємопов'язану інноваційну діяльність суб'єктів на різних рівнях включення; 2) передбачає взаємозв'язок чотирьох видів управлінських дій – планування, організацію, керівництво, контроль і т. ін. [46].

Оптимальне функціонування освітньої організації – це і оптимальне функціонування усіх її учасників на всіх ланках – як усіх разом (як консолідованої педагогічної спільності), так і кожного з них окремо. Таке функціонування гарантує успішний розвиток як організації в цілому, так і кожного її суб'єкта і кожної окремої особистості на шляху розвитку і досягнення стабільності [8]. В контексті системної парадигми «жива» соціальна система апріорі містить у собі ідею оптимального співвідношення діяльності людини і діяльності організації. Це співвідношення визначається Л. Г. Дикою як результат взаємодії регуляторних систем професійної діяльності та систем психофізіологічних механізмів, які беруть участь у саморегуляції психофізіологічних станів, що визначають продуктивність професійної діяльності та працездатність людини [49] (Додаток А.2).

У разі виникнення і появи симптомів професійного вигорання в того чи іншого учасника освітнього процесу його психофізіологічний стан набуває тенденції до негативної динаміки та поширюється за рамки індивідуального самопочуття і, відповідно, стає тим, що створює тло організаційної діяльності в цілому. Отже, згідно з системною парадигмою, кожний окремий індивід – як структурний елемент освітньої системи, як «система в системі» – вносить свій внесок в загальну ентропію системи, а проблеми, пов'язані з його професійним вигоранням, стають не тільки його особистісною проблемою, а й проблемою тої організації, в якій він працює [234].

Доказовою базою для вирішення проблем діяльності організації стали висновки С. К. Гірліна, А. В. Білюнас та ін. щодо дії закону «розумного егоїзму системи», а саме: для того, щоб система успішно функціонувала протягом тривалого проміжку часу необхідно протягом початкового досить великого проміжку часу значну частину ресурсів (а іноді – й усі ресурси) направити на внутрішнє самовдосконалення системи, на її внутрішні потреби, що підвищують її потенційні можливості, і зрештою направити усі ресурси на виконання основної функції системи [37]. Таким чином, основою

позитивного результату виступає людина, і як «система в системі» вона є вирішальним фактором функціонування організації, її ресурсом.

При наявності в людині СПВ (у фазі напруги), надмір напруги неможливо зняти відразу, а відтак людина потребує «продуктивної орієнтації» на засадах лін-мислення, що скеровує її на шлях подолання напруження. В цьому контексті «альтруїстичний егоїзм», за Г. Сельє, виступає установкою на шляху переходу від ірраціональних та імпульсивних дій людини за типом дитини до осмислених та раціоналістичних позицій і вчинків за типом дорослого [Цит. за 120].

Соціальна рефлексія виражається в певних орієнтаціях особистості, необхідних для ефективного функціонування організації як системи і представлена у такому вигляді, як: 1) ретроспективна (досвід, набутий особистістю); 2) інтроспективна (здатність особистості пізнавати себе та систему способом відображення у своєму світогляді); 3) перспективна (бачення своєї ролі в системі та вплив системи на своє майбутнє).

Для повноцінного функціонування освітньої організації є характерними наступні процеси, які відбуваються з певною регулярністю та стають досить спрогнозованими в подальшому розумінні відповідної поведінки її акторів: 1) розвиток рівня ідентифікації працівників з організацією, що включає причетність до цілей і задач; наявність контурів єдиних і спеціалізованих, в т.ч. форм та механізмів соціально-організаційного контролю; зв'язку життєвих стратегій співробітників з перспективами та функціями організації; 2) наявність механізмів адекватної оцінки кожного елементу (співробітників, кафедр) та підкріплення його участі (механізмів включення) в житті організації, тобто механізмів консолідації і дієвості показників цілісності організації, а саме засобів для збереження її інтелектуального потенціалу; 3) наявність певних традицій як об'єднуючого символу (наприклад, дотримування академічного стилю, визначні шкільні свята – свято першого та останнього дзвоника, тощо);

4) наявність форм, розвитку, закріплення та обміну досвідом (школи з Німеччини, Америки, тощо) для задоволення потреби в афіліації (причетності) та визнанні; 5) управлінсько-координаційна цілісність і доцільність функціонування освітньої організації; 6) наявність механізмів активацій колективних форм управління та самоуправління; 7) довіра до керівництва; 8) гармонічне співвідношення частин системи; врахування відсутності зайвих елементів, але із застереженням, що за недоліком суттєвих елементів система приречена до краху; 9) наявність механізмів стимуляції соціальної та організаційної активності, а також суб'єктного потенціалу; 10) формування механізмів соціального захисту для задоволення потреби в безпеці та певного патерналізму (турботи про своїх колег та підлеглих) [57].

Внаслідок трансформацій, організація здатна до відтворення на всіх її рівнях у відході від стереотипізації та наслідування головних цінностей сучасності, враховуючи мотивацію організаційної приналежності, яка в значній мірі визначається ступенем соціально-психологічного включення [57]. В якості основних її характеристик можна виділити: 1) рівень адаптованості суб'єкта в системі організаційних зв'язків, відносин, цілей та конкретних функцій; 2) прагнення до розширення горизонтальних зв'язків, масштабу універсальності та широти професійного досвіду, його валентності в організаційній діяльності; 3) характер статусного просування, направленість на освоєння ієрархічних систем зв'язків, пошук відповідного локусу в просторі організаційних відносин і цілей; 4) ступінь референтного включення в конкретні соціально-психологічні підструктури, що, відповідно, відображає інтенсивність міжособистісних відносин, комунікацій та взаємодій.

Дослідники комунікації в організаціях розглядають її як функцію організаційного менеджменту, оскільки оптимальне функціонування організації можливе за умов: 1) успішного ІДО, узгодження дій її учасників в напрямі до спільної мети і досягнення найкращого результату (коли дії всіх і

кожного стають прозорими і зрозумілими для кожного); 2) позитивного психологічного клімату в організації (головний чинник якого – якісні міжособистісні й соціальні комунікації).

1.2.2. Адаптаційний ресурс суб'єктів закладу загальної середньої освіти як інтегральний показник його оптимального функціонування

У традиціях системного підходу до вивчення проблеми адаптації слід враховувати всі можливі концептуальні джерела ресурсів для виживання: інтеракціоністські й інші концепції адаптації, психоаналітичну концепцію, концепцію психофізіологічного аспекту забезпечення діяльності, персонологічний підхід тощо (Додаток А.3), що є запорукою збереження «адаптаційної енергії» [Цит. за 6]. Адаптивний ресурс суб'єктів освітнього процесу – це: 1) інтегральний показник стійкості кожного з них до вигорання; 2) інтегральний показник оптимального функціонування освітньої організації в цілому.

У зарубіжній психології значне розповсюдження отримало необіхевіористське визначення адаптації, яке використовується, наприклад, у працях Г. Айзенка та його послідовників. Адаптацію вони визначають подвійно: 1) як стан, в котрому потреби особистості, з одного боку, й вимоги середовища з іншого, повністю задоволені – це стан гармонії між особистістю і природним та соціальним середовищем; 2) як процес, за посередництвом якого цей гармонійний стан досягається [220].

Біхевіористи відмічають адаптивний характер модифікації поведінки через навчання. Тому що механізм навчання є одним з найважливіших механізмів набування адаптивних механізмів особистості в процесі її онтогенетичної соціалізації. Треба також відмітити, що адаптацію груп біхевіористи не вважають специфічним процесом, який відрізняється від процесів індивідуальної адаптації їх членів [216; 226; 231 та ін.].

Згідно інтеракціоністської концепції адаптації, яку розвиває, зокрема, Л. Філіпс, усі різновиди адаптації обумовлені як внутрішньо-

психічними факторами, так і факторами середовища з урахуванням гнучкості й ефективності при зустрічі з новими й потенційно небезпечними умовами, а також здатністю задавати подіям бажаний для себе напрямок [174]. Така адаптивна поведінка характеризується успішним прийняттям рішень, проявом ініціативи та ясним визначенням власного майбутнього.

Головними ознаками ефективної адаптованості є такі: 1) адаптованість у сфері «поза-особистісної» соціально-економічної активності, де особистість набуває знання, вміння та навички, здобуває компетентність та майстерність; 2) адаптованість у сфері особистих відношень, де встановлюються інтимні, емоційно насичені зв'язки з іншими людьми, а для успішної адаптації потрібні чутливість, знання мотивів людської поведінки, здатність тонкого й точного відображення змін взаємовідносин – є однією з умов досягнення соціальної відповідальності та моральної зрілості особистості, що обумовлена її успішною моральною соціалізацією [174].

Питання адаптації широко обговорюються в багатьох роботах З. Фрейда. Психоаналітичне розуміння адаптації спирається на уявлення З. Фрейда про структуру психічної сфери особистості: id (Воно), Ego (Я), Super-Ego (Понад-Я) у їх взаємодіях [177]. Так, за Г. Гартманом, притаманні особистості страх перед реальністю та механізми психологічного захисту у тій мірі, в якій вони гарантують оптимальний розвиток, гарантують спротив травмівним обставинам життя і слугують засобами адаптації у цих обставинах [226].

Сучасні психоаналітики широко використовують введені ще З. Фрейдом поняття «аллопластичних» й «аутопластичних» змін та відповідно розрізняють два різновиди адаптації: 1) аллопластична адаптація, яка здійснюється тими змінами у зовнішньому світі, які людина здійснює для приведення його у відповідність до своїх потреб; 2) аутопластична адаптація, яка забезпечується змінами особистості (її структури, вмінь, навичок тощо), за допомогою яких вона пристосовується до середовища; 3) пошук особистістю такого середовища, яке сприятиме функціонуванню її організму

[137]. Як зазначає Е. С. Маркарян, людське суспільство є тим середовищем, де людська діяльність виявляє свою перетворювальну природу [81]. Критерієм найвищого рівня адаптованості психосоціальних середовищ як систем різних рівнів організації є їх здатність до саморегуляції, самоконтролю й самокерування, стресостійкості, що гарантоване скоординованими функціями всіх елементів системи [65; 67].

Показовими в збалансуванні залежності організму особистості від дії стресу виступає теорія структурації (процес на рівні підсвідомості, за допомогою якого інформація спонтанно об'єднується особистістю з декількох джерел для конструювання сприйняття певної ситуації) [36]. Розпізнання патернів у сприйнятті ситуації особистістю відбувається за принципами: 1) близькості, подібності й спонтанної організації; 2) обробки інформації в цілому, або за складовими; 3) детального аналізу та порівняння з еталоном, в т. ч. у рамках певного «контексту». Так звана, рольова позиція зумовлена обставинами та обґрунтована з точки зору різних позицій чи дій соціальних суб'єктів.

Одним із ресурсів соціальних комунікацій, в т. ч. педагогічного спілкування є оптимальний потенціал конфліктності (конфліктна складова), який можна розглядати як один із запобіжників професійного вигорання.

У фаховій літературі з психології соціальних комунікацій є чимало відомостей про безконфліктну та конфліктну комунікацію. Проте різними авторами конфлікт розглядається докорінно по-різному – скажімо, у західних (конфлікт – як «хворобливий стан») та в східних (конфлікт як рушійна сила розвитку системи) конфліктологічних традиціях. Однак більшість дослідників (навіть тих, що працюють у традиціях західної парадигми конфліктології) погоджуються з тим, що конфлікт може набувати не лише деструктивного, а й конструктивного значення для його суб'єктів. Це дає підстави аналізувати конфлікт як важливий чинник соціальної взаємодії, що становить «ядро конфлікту», тобто спирається на мотивацію учасників

конфліктних ситуацій – як ключ до розуміння їхньої поведінки в конфліктній ситуації (Додаток А.4).

Для розуміння конфліктної комунікації вагомими є напрацювання науковців з різних питань, а саме: внутрішні і зовнішні суперечності (Л. І. Божович); вплив психологічних властивостей особистості (В. І. Ілійчук, Л. О. Петровська, Н. І. Пов'якель); передумови виникнення конфліктних форм поведінки (В. П. Бурлачук, Г. М. Дубчак, К. Левін, Т. М. Титаренко, К. Хорні та інші): соціально-психологічні (об'єктивні) та індивідуально-психологічні (суб'єктивні) детермінанти (Н. В. Грішина, А. В. Петровський); мотиваційно-емоційна регуляція мислення в конфліктній ситуації (Е. З. Усманова); конфлікти у сумісній діяльності (О. О. Кисельова, Г. В. Ложкін, Т. В. Петровська, С. В. Сьомін); механізм психологічного впливу (О. Є. Гуменюк, Р. Чалдіні); колаборативний підхід (О. Є. Гуменюк, Л. М. Карамушка); приклади асертивної поведінки (В. Каппоні, А. А. Лазарус, Т. Новак, Дж. Сміт); ідея гармонізації та гуманізації відносин (Н. В. Грішина, О. Є. Гуменюк, Л. М. Карамушка) тощо.

Міжособистісні стосунки як конфліктні, так і безконфліктні – можуть бути умовно представлені двома лініями зв'язків: діяльнісними (за А. С. Макаренком, «відповідальна залежність») та особистими [111]. Йдеться про вектор спільної діяльності та саморозвиток, коли «багатофокусне» розставлення інтересів сприяє зміні діяльностей, що є гарним засобом відновлення затраченої під час праці енергії [112]. Найбільш обтяжливими для особистості, в т. ч і в педагогічній діяльності, такими, що призводять до емоційного вигорання, за Р. Чалдіні, є наслідки авторитарного диктату, порушення принципів взаємообміну, зобов'язань, прихильності у людських стосунках: підкорення – опір; примус – страх; звинувачення – захист [189]. Натомість, показниками комфортного самопочуття в групі, як зазначає А. В. Петровський, є такі індикатори, як самооцінка, очікувана оцінка та оцінка групи особистістю [112]. Через розбіжності цих оцінок

виникають міжособистісні і групові конфлікти, у т. ч. мотиваційні (мотив вибору, самоствердження, престижу, афіліації та ін.) [111]. За цих обставин в ієрархії взаємин у колективі велику роль відіграють ті його члени, які вміють створити атмосферу довіри, підтримки, психологічного комфорту, коли принцип соціального доведення працює на кожного [59; 70; 149; 189].

Однак, на думку Л. М. Карамушки, уникання конфлікту не завжди продуктивне, так само як і звертання до таких форм поведінки, як конкуренція, пристосування та компроміс, оскільки в кожному разі одна сторона або виграє (а значить інша програла), або ж програють обидві. І лише підхід на основі колаборативної мотивації сприяє розв'язанню конфліктної ситуації й обидві сторони будуть у виграші (стратегія форсайту) [62]. У зв'язку з цим Н. В. Грішина відзначає конфліктну складову мотивації з установкою на співпрацю на паритетній основі для прийняття спільних рішень як на основі ставлення до «інших» як до цінності (тенденція конгруентності), так і на основі прагнення домагатися свого, керувати іншими, ставитися до них як «до засобу» (тенденція неконгруентності) [44].

Доцільно також згадати теорію когнітивного дисонансу Л. Фестінгера та концепцію «боротьби мотивів» А. В. Петровського, які вказують на наявність конфлікту як засобу у пошуках «істини», що надають сторонам конфлікту впевненості (чи невпевненості) у власній комунікативній ресурсності як складової її загального адаптаційного ресурсу [111; 172].

1.2.3. Сучасні підходи до розуміння професійного вигорання: еко-парадигма як приклад системного бачення

В соціальній та організаційній психології досліджено закономірності різних (когнітивного, біхевіористського, психодинамічного, гуманістичного та інших) підходів до осмислення феномену професійного вигорання і, відповідно до визначення об'єктивних та суб'єктивних чинників, що призводять до вигорання. Ці чинники можуть бути пов'язані з різною когнітивною складністю свідомості суб'єктів освітнього процесу, з різними

їх соціальними установками, з їх індивідуальними особливостями у сприйнятті та оцінюванні ситуацій, а також із особливостями емоційного реагування та засвоєними патернами дій і поведінки. Ці ідеї можна екстраполювати на освітній процес, націлений на творчість, що, за С. Л. Рубінштейном, створює можливість «неможливого в очікуваному» (ідеальна реальність) і неочікуваного у можливому (спротив) [131], а отже можливість впевнено почуватися у професійному середовищі. Ця мета досягається шляхом інтеграції всіх процесів навчання та синергії дій його суб'єктів (учнів, вчителів, адміністрації, батьківської громади).

В сучасних (так званих екологічних) підходах до реформування освіти акцентується увага на «плюралізмі думок» в педагогічному колективі згідно установчих регламентацій навчального закладу. Кожна позиція цих підходів має бути такою, що дає можливість для обміну баченнями, які мають право на існування. У цьому й полягає їх «екологічність».

Доведенням особистісно-екологічної активності педагога є володіння ним власним «портфоліо» як суб'єктно-екологічним досвідом (Додаток А.5) і готовність обмінюватися цим досвідом з іншими. Адже, з позицій екологічного підходу освітній процес розглядається як трансформація ментальності його суб'єктів через усвідомлення ситуаційних змін та їх наслідків не лише у професійному просторі, а й у просторі життя в цілому [116]. За С. Л. Рубінштейном свідомість – це не тільки відображення, а й ставлення людини до сприйнятого, тобто вибудовується «внутрішня позиція» особистості, яка стає каталізатором її дій [121; 132]. Саме з такою «внутрішньою позицією» прийдеться рахуватися, бо причиною будь-якої учинкової дії стає власне бажання особистості, а не потреба усім догодити, або подобатися ї, в такому разі, особистість демонструє т. з. прояв каузальної самоатрибуції, який полягає у зміні стану свідомості на більш комфортний для особистості, здатності формувати нові когніції, виходити за межі «принципу дефіциту» у простір внутрішньої свободи [45].

З позиції еко-підходу як одного з сучасних трендів у соціальних і

гуманітарних науках щодо бачення саморозвитку і самовдосконалення індивідуальних і колективних суб'єктів, збереження і відновлення їхньої ресурсності – внутрішня свобода – є одним з потужних психологічних ресурсів особистості, складова її ресурсної системи, її «поля безпеки». А отже її можна вважати одним з ресурсів антивигорання.

Еко-підхід ґрунтується на трьох основних положеннях: 1) як частина професійного вибору, що розпочинається вже на етапі професіоналізації; 2) як частина життєвого процесу, успішність якого залежить від гармонізації зовнішніх (мета-соціальних, соціальних, вузькопрофесійних) та внутрішніх (психологічних) ресурсів; 3) як врахування змістовного та процесуального аспектів вигорання [97; 106; 145; 147; 152; 162; 163; 168; 239; 245 та ін.]. Цей підхід, зокрема, в його концепції «результат результату» розглядає еко-самопрезентацію особистості / організації у вигляді готовності до виробничого процесу з відповідною соціалізацією з урахуванням: 1) оптимальних особистісних характеристик зі сформованою позитивною Я-концепцією; 2) розвиненого особистісного ресурсного потенціалу у віднаходженні балансу між вимогами і здатністю до реалізації (внутрішній досвід як самоконцепція) з якісно новим рівнем розвитку характерологічних особливостей.

Алгоритм пошуку, накопичення й активізації суб'єктно-екологічного досвіду базується на комунікативно-когнітивних компетенціях та лін-мисленні педагога, направлених на особистісне і професійне зростання. Цей алгоритм уявляється як аналітико-синтетична діяльність, шліфування здібностей і професійних навичок, виокремлення головних цінностей, збагачення досвіду та вихід на новий – екологічний – рівень досягнень (що, власне, і є результатом результату). У цьому разі в дію вступають готовність до самореалізації, особистісна відповідальність, мобільне функціонування і якнайкраще розкриваються наявні ресурси особистості (Додаток А.6).

З позиції еко-підходу питання про ресурси особистості як важливий чинник профілактики та подолання СПВ розглядалося науковцями в різних

царинах наукового знання, а саме: у працях з психологічної антропології (А. Кардінер, Ж. П. Сартр), управління власною психічною енергією (К. О. Абульханова-Славська, А. Адлер, К. Роджерс, Е. Хардінг, Л. Хьєлл), гуманістичної психології, зокрема відновлення «самості» (К. Гірц, Х. Кохут, Дж. Фрідман), культуротворчої інтерпретаційної роботи (П. Валері, Р. Мей, О. Ранк), психології поведінки, зокрема, в концепції ставлень (В. М. М'ясищев), в концепції впливу потреби в досягненні (М. Вебер), концепції зв'язку індивідуалістичних інтенцій і стратегій самореалізації (А. Ленгле), поводження з самим собою (М. Фуко, М. Хайдеггер), концепції співіснування (М. Бубер, Ф. Ебнер, Я. Л. Морено) тощо. Ресурси особистості визначають її активність у виборі способів розв'язання проблем на етапах: 1) постановки мети і навчальних завдань; 2) мотивації і мобілізації волі для досягнення результатів; 3) ініціативи з виконання необхідних соціальних ролей; 4) самоконтролю і самооцінки; 5) розширення світогляду тощо.

У результаті професійного вигорання педагог стає жертвою професійної деформації (порушення цілісності особистості, її нестійкість і дезадаптація в емоційно-вольовій сфері). Змінюються його особистісні якості. Це призводить до зниження ефективності професійної діяльності педагога. Незадоволення професією призводить до зниження кваліфікаційно-професійного рівня фахівця і посилює ризик виникнення СПВ. Для профілактики цього має бути винайдений ефективний алгоритм допомоги та самопомоги. Цей алгоритм враховує психічну організацію особистості, здатність до самоаналізу, її ставлення до себе, суб'єктивне переживання і позитивну оцінку нею власного функціонування, здатність оптимально використовувати психічні та особисті ресурси. Наслідок застосування такого алгоритму – адекватне ставлення особистості до себе. У цьому разі особистість здатна тримати в балансі і швидко відновлювати свій фізичний і душевний стан. В іншому разі вона неспроможна застосовувати резерви власної психіки, її особистий і професійний розвиток блокуються, виникають ознаки проблемного функціонування й невротичної дезадаптації.

Отже, слід приділити належну увагу глибинним процесам, що лежать в основі феномену СПВ. Але ж саме ці процеси формують вигорання, яке до певного часу не виявляється ні його носієм, ні сторонніми спостерігачами. По-друге, надати належної уваги пошуку психологічних засад для раннього виявлення та профілактики СПВ та зміцнення особистісних ресурсів, що посилюють опірність вигоранню. За нашим переконанням, що базується на тривалому досвіді викладацької діяльності, особистісна ресурсність – один з найоптимальніших чинників протидії вигоранню. Набуття особистісної ресурсності є динамічним процесом з формування системи когнітивних, афективних та конативних компетентностей. У разі браку цієї ресурсності формується те, що можна розглядати, відповідно, як когнітивну, афективну та конативну некомпетентності.

На означених вище ідеях і положеннях і ґрунтується розроблена нами концептуальна модель феномену професійного вигорання педагогів закладів загальної середньої освіти різних форм власності (див. Рис. 1.1, с. 40).

Згідно з запропонованою моделлю, синдром професійного вигорання (СПВ) розглядається як: 1) процес (процесуальний вимір вигорання); 2) результат (вимір результату); 3) дефіцитарний стан ресурсної системи особистості (вимір внутрішніх і зовнішніх її ресурсів).

Процесуальний вимір СПВ, взявши до уваги ідеї В. В. Бойка, оцінюватимемо як розгортання трьох фаз професійного вигорання: 1) фаза напруження (симптоми: переживання психотравмівних обставин; незадоволення собою; відчуття «загнаності в кут»; тривога та депресія); 2) фаза резистенції (симптоми: неадекватне емоційне реагування; емоційно-моральна дезорієнтація; розширення сфери економії емоцій; редукція професійних обов'язків); 3) фаза виснаження (емоційний дефіцит; емоційне відчуження; особистісне відчуження, або деперсоналізація; психосоматичні та психовегетативні порушення) [16]. Окремі симптоми розгортання цих фаз до певного часу можуть бути прихованими та неусвідомленими. У разі, коли вони усвідомлюються людиною, йдеться про вимір результату. Тож

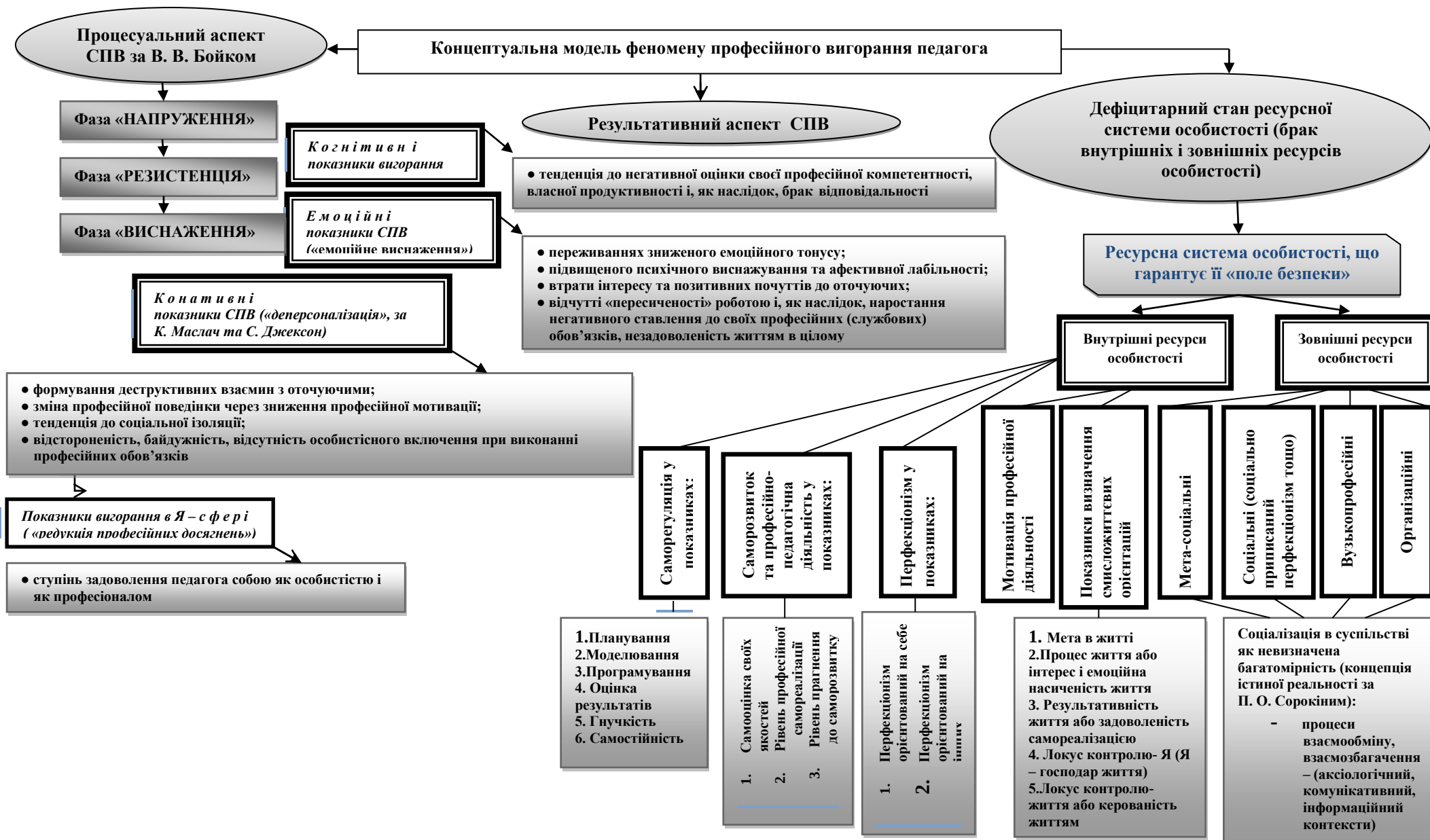


Рис. 1.1. Концептуальна модель феномену професійного вигорання педагога

процесуальний вимір вигорання характеризується насамперед афективними, конативними показниками стану Я-сфери.

Результативний, усвідомлений особистістю вимір СПВ (або вимір результату), згідно з ідеєю К. Масlach та С. Джексон, розглядатимемо та вимірюватимемо за чотирма групами показників: 1) когнітивними (тенденції до негативної оцінки власної професійної компетентності та продуктивності і, як наслідок, брак відповідальності); 2) афективними («емоційне виснаження»); 3) конативними («деперсоналізація» у професійній діяльності) показниками; 4) показниками вигорання в Я-сфері (незадоволення собою як особистістю і як професіоналом, «редукція професійних досягнень»).

Ресурсна система (внутрішні і зовнішні ресурси особистості) – третій вимір СПВ. Ця система створює особисте «поле безпеки» і посилює спротив професійному вигоранню. Внутрішні (психологічні) ресурси (саморегуляція, мотивація, саморозвиток та самореалізація, перфекціонізм, смисложиттєві орієнтації) створюють психологічний «бар'єр міцності» проти вигорання. Зовнішні ресурси (мета-соціальні, соціальні, вузькопрофесійні, організаційні тощо) розташовані в близькому і відносно віддаленому соціальному оточенні особистості і створюють систему соціально-психологічних гарантій антивигорання. Спільним результатом оптимального освоєння цих ресурсів є здатність особистості ефективно протидіяти професійному вигоранню. Ресурсна система особистості також може бути характеризована показниками когнітивної, афективної, конативної та Я-сфери особистості.

Когнітивні ресурси особистості гарантують свідому, засновану на рефлексії, адекватній оцінці власної продуктивності, особистій відповідальності, її самоідентифікацію як успішного чи неуспішного виконавця своїх професійних обов'язків. Адекватна самооцінка та міра особистої відповідальності – це, з одного боку, суб'єктні критерії професійної успішності фахівця і, власне, диференціювальні ознаки його «невигорання» в професії, а з другого – це когнітивний ресурс, який, за В. П. Казміренком, представлений як: 1) програма самоадаптації суб'єкта організаційної діяльності (необхідна фаза

підготовки психологічних засобів з оптимального включення в організаційні відносини, засвоєння інституціональних ролей та професійних функцій тощо); 2) розгортання усіх можливих форм його активності [57]. Як зазначає з цього приводу В. Г. Кремень та О. В. Лазорко, становлення особистості як унікальної системи можливе лише на засадах особистої відповідальності, яка й є рушійною силою цього процесу [71; 144]. На думку В. Г. Кременя, запобігання вигоранню потребує відповідального, рефлексивного пошуку значимих (референтних) «інших», причетності до них [144]. Відповідальність – як здатність відстоювати та коригувати власні цінності і переконання, скеровувати поведінку, організовувати досвід – є, за І. Адізесом, потужним ресурсом людини [2].

Афективні ресурси. Емоції і почуття включені практично в усі психічні процеси і стани людини. Як зазначають відомі дослідники емоцій, ступінь зрілості афективної (емоційно-почуттєвої) сфери людини визначає розвиток ключових елементів її психіки, її особистісне і професійне становлення, зумовлює якість її життя в цілому. До ресурсів афективної сфери, за В. В. Бойком, належать: 1) здатність адаптивно проживати психотравмівні обставини життя; 2) психологічний комфорт через задоволення собою; 3) оптимізм як опозиція стану безпорадності, безвиході, «загнаності в кут»; 4) здатність долати стани тривоги й депресії; 5) адекватні, відповідні ситуації емоційні реакції; 6) контроль власних емоцій (як опозиція емоційній дезорієнтації); 7) доцільна економія емоцій; 8) емоційний профіцит; 9) емоційне включення, емпатія (як опозиція емоційному відчуженню) [16]. Своєю чергою К. Маслач та С. Джексон розглядають в якості емоційних ресурсів: 1) достатній емоційний тонус; 2) афективну мобільність без психічного виснаження; 3) інтерес та позитивне ставлення до оточуючих; 4) позитивне ставлення до своїх професійних обов'язків, задоволення власною компетентністю, професійною кар'єрою, життям в цілому [Цит. за 32]. Система наявних афективних ресурсів гарантує «запас міцності» особистості для самоподолання особистісної деструкції та спротиву професійному вигоранню.

Конативні ресурси гарантують якість та ефективність міжособистісних та соціальних комунікацій. Якість життя людини, її причетність до інших, ефективний інтерактивний обмін з ними, у тому числі й у процесі професійної діяльності напряду залежать від її здатності до комунікації, її поведінки тощо, а найбільше покарання для неї – соціальна ізоляція (А. Маслоу) [82]. Наслідком неефективних комунікацій, за К. Маслач і С. Джексон, є «виключення» з професійного поля і, зокрема, такі симптоми СПВ, як: деструктивні взаємини з оточуючими; зниження професійної мотивації, зміна професійної поведінки; невключення у професійні обов'язки, тенденція до соціальної ізоляції тощо [Цит за 32]. Показниками слабких конативних ресурсів є брак здатності діяти у форматах професійних кейсів, що становить ризик виникнення СПВ, оскільки, за Р. Чалдіні, слідування «штампам» та автоматичним поведінковим моделям гальмує процеси творчості, і це є нересурсним для особистості [189].

Ресурси «Я сфери» – зокрема, смисложиттєві орієнтації, зріла система мотивації, саморегуляція, самоорганізація, самовираження – гарантують адаптацію особистості до вимог соціального та професійного оточення, реалізацію її базових психофізіологічних і соціальних потреб, а також становлять базис опанування новітніх технологій самореалізації із застосуванням ідей: 1) еко-підходу, за В. О. Скребцем, що передбачає оптимальну адаптацію педагога до запитів та вимог сучасної освіти, вихід за рамки застарілих обмежень у простір альтернативних ідей, позицій, поведінкових стандартів, здатність здійснювати доцільні й несуперечливі вибори і сценарії співіснування з іншими в мінливих, динамічних, часто стресогенних умовах професійної діяльності [146]; 2) лін-мислення (lean-thinking), за ідеями М. Ротера, Дж. Шука, що ґрунтується на усвідомленні власних можливостей і компетенцій та оптимізації своєї професійної діяльності через опертя на ті з них, які не є «ризикованими», а гарантують заощадження ресурсів, керовану адаптацію до змін, керовану творчість, самоменеджмент і керовані самозміни, психологічну стійкість, а отже психологічну безпеку професійної діяльності в цілому [130]; 3) «результату результату», який означає

таке: прогрес у подоланні складностей професійного характеру (результат цього – набуття професійних компетентностей) призводить до нових знань і нового досвіду (результат цього – нагорода у вигляді нового рівня розвитку особистості) – це і є, за К. Е. Свейбі [245], «результатом результату»; 4) щодо ціннісно-орієнтаційної єдності (ЦОЄ) як характеристики міжособистісних стосунків, що свідчить про психолого-динамічну єдність, що визначається оцінками, якими члени групи характеризують свої можливості та відповідність професійним вимогам; 5) щодо асертивної поведінки, що заснована на «емпатичній формулі» та пошуку позитивних, психологічно комфортних професійних контактів, заснованих на емпатії і взаєморозумінні.

Крім означених вище ресурсів, ресурсна особистість потребує: 1) правильного розподілення своїх знань як потенціальної ресурсності; 2) віднаходження захисних чинників тощо. В подальшому це сприятиме: 1) формуванню здатності до орієнтування в життєвому просторі; 2) створенню базису смисложиттєвих домагань; 3) убезпеченню себе від деструктивних соціальних впливів; 4) формуванню власної Я-позиції тощо, відповідно. Досягнення особистістю перелічених критеріїв зможе надати їй стійкості, а відтак, додати таку необхідну компетентність як зростання її індивідуальності та соціалізації у вигляді соціально-психологічного базису.

Висновки до розділу 1

1. На основі здійсненого аналізу ми тлумачимо феномен професійного вигорання: 1) як неадаптивний, деструктивний стан фахівця, зайнятого у сферах діяльності, де є необхідність оцінювати та «ідеалізувати» себе і результати своєї роботи, який виникає внаслідок незбігу вимог до себе і результатів своєї діяльності; 2) як тривимірний процес неадаптивного функціонування, який доцільно аналізувати у трьох площинах: когнітивній (як неякісний, дефіцитарний обмін знаннями й інформацією зі Світом, іншими людьми, самим собою); афективній (як дефіцитарний обмін емоціями, станами, переживаннями); конативній, або інтерактивній (як дефіцитарний обмін діями, взаємодіями, іншими інтеракціями); 3) як стан особистості в цілому, що

спричинений браком особистих ресурсів і поширюється не лише на професійну діяльність, а й інші сфери її життя.

Професійне вигорання – це симптомокомплекс (синдром), що характеризується: 1) тенденцією до негативної оцінки своєї професійної компетентності, власної продуктивності, знеціненням результатів і наступною редукцією професійних досягнень; 2) хронічною психологічною напругою та емоційним виснаженням; 3) перебудовою Я-сфери (втрата віри у власні сили, перебудова та / або послаблення системи смисложиттєвих орієнтацій, послаблення чи втрата мотивації до професійної діяльності й саморозвитку та ін.); 4) змінами поведінки (тенденція до соціальної ізоляції, формування деструктивних взаємин з оточенням, зниження професійної мотивації та зміна професійної поведінки, вивчена безпорадність, брак відповідальності тощо); 5) послабленням фізичних, розумових і психологічних ресурсів та критичним зниженням функцій (у т.ч. працездатності).

3. На різних етапах професіоналізації актуальними (здатними підтримувати та зміцнювати психологічні ресурси особистості, а отже попереджувати професійне вигорання) є чинники, характерні саме для того чи іншого етапу. На першому етапі (стартовому етапі професіоналізації, в т.ч. етапі навчання) – це: 1) прагнення до самовіддачі й самопожертви заради виконання своєї освітянської місії; 2) орієнтація на потреби інших людей з урахуванням не лише особистих інтересів, а й загальних; 3) пошук і долучення необхідної інформації, альтернативних думок та альтернативного досвіду. На другому етапі (етапі професійного самовдосконалення і набуття професійної зрілості) – це визнання професійною спільнотою соціальної цінності собистості як професіонала та права на творчий пошук, у т.ч. на професійні помилки. На третьому етапі (етапі професійної зрілості) – це: 1) підтвердження власного професіоналізму); 2) увага і повага до себе з боку соціально-педагогічного оточення; 3) впевненість у тому, що зусилля, докладені на шляху власного професійного становлення, співвимірні з отриманими результатами. Активація цих чинників посилює ресурсність педагогів, успішність професійної

самореалізації і є важливиим аспектом екологічного функціонування як їх самих, так і освітньої організації в цілому.

4. Умови екологічного функціонування, що запобігають професійному вигоранню суб'єктів освітнього процесу і гарантують їх статус-кво та психологічну цілісність – це насамперед: 1) критичне, рефлексивне мислення; 2) ухвалення свідомих рішень у разі «шахрайства» (фальш-враження), коли внаслідок ситуативного розвитку підміняються «природні реакції» особистості на реакції «штучні» та формуються стало внормовані механічні дії та сфальшований професійний і соціальний досвід; 3) ціннісно-орієнтаційна єдність у підходах та реалізації ідей, що носять творчий характер; 4) навички саморегуляції; 5) якісні соціальні комунікації; 6) життєві домагання особистості у напрямі самоздійснення й особистісного руху в просторі невизначеності (як потенціал креативності); 7) належні адаптаційні ресурси та високий адаптаційний потенціал особистості.

5. Адаптаційні ресурси та адаптаційний потенціал суб'єктів освітнього процесу – як інтегральний показник їх стійкості до професійного вигорання – становлять: 1) інтегрована індивідуальність («зв'язок усього з усім») на всіх рівнях життєздійснення (психологічному, соціально-психологічному, соціокультурному), що виявляється в узгодженні типового й індивідуального у сфері знань, емоцій, поведінки, самопрезентації та у відсутності хронічних внутрішньоособистісних конфліктів; 2) ефективна діяльність в умовах сучасних реалій та внутрішньо і зовнішньо визнаний досвід власної успішності в ситуаціях змін (рефлексія досвіду); 3) розвинене лін-мислення як керована адаптація до змін (керовані психологічна стійкість, психологічний захист, конфліктність, толерантність до невідомого, самозміни й самоменеджмент, творчість, самоактуалізація); 4) контроль за станом власних внутрішніх ресурсів та їх відновленням; 5) активний пошук власної еко-парадигми зі структурування і збагачення суб'єктно-екологічного досвіду; особистісно-екологічна активність у житті в цілому та в професійній діяльності; вибір екологічних шляхів вирішення проблем; здатність бачити екологічність в

соціальних процесах, у т.ч. в сфері освіти; бажання і здатність створювати нові цінності в усіх сферах життя, в т.ч. у професійній.

Стан професійного вигорання негативно позначається на емоційно-психологічному самопочутті, критично послаблює адаптаційні ресурси особистості, активує її «інстинкт виживання» і ставить її в ситуацію біфуркаційного вибору: 1) йти далі шляхом особистісної і професійної деградації (і, відповідно, далі виснажувати свої ресурси в напрямі до психосоматичних та психовегетативних порушень і т. ін.); 2) обрати докорінно інший шлях — шлях подолання, шлях оптимального виходу (і, відповідно, шлях зміни власних уявлень, своєї поведінки, себе самого).

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ СЕРЕД ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ РІЗНИХ ФОРМ ВЛАСНОСТІ

2.1. Теоретико-методологічні та методичні засади емпіричного дослідження

Теоретико-методологічні засади дослідження феномену професійного вигорання педагогічного персоналу закладів загальної середньої освіти детально викладено в першому розділі дисертації, де ми представили розроблену нами теоретичну модель феномену професійного вигорання, яка дає змогу операціоналізувати цей психологічний феномен, тобто зробити його доступним для емпіричного дослідження (вимірювання та аналізу). Наразі ж резюмуємо основні теоретико-методологічні положення, які покладено в основу емпіричної моделі нашого дослідження.

1. Положення про психологічно зрілу, ресурсну особистість з розвиненою суб'єктністю і належно сформованою Я-концепцією і здатною діяти на засадах екологічного підходу – чим гарантується самореалізація і успішна соціальна реалізація особистості і що слугує надійним запобіжником синдрому професійного вигорання. Ознаками зрілої Я-концепції особистості є: 1) здатність до рефлексії; 2) цілісна, системна організація усіх психологічних структур особистості; 3) здатність до узгодження афективних суперечностей; 4) достатні адаптивні та компенсаторні можливості особистості [203].

За нашим переконанням, що базується на тривалому досвіді викладацької діяльності, особистісна ресурсність є одним з базових чинників профілактики синдрому професійного вигорання. А набуття такої ресурсності – це, насамперед, формування в людини системи когнітивних, афективних, конативних та Я-компетентностей. Причому ці компетентності виявляються на різних рівнях людського життя: 1) на мікрорівні (індивідуально-психологічний рівень); 2) на мезорівні (соціально-психологічний рівень, або рівень включення в «близький» соціум); 3) на макрорівні (соціокультурний рівень, рівень включення в «широкий» соціум, або в макросоціум); 4) на метарівні (рівень

системного аналізу ситуації в усіх її площинах, з урахуванням «тексту» і «контексту» її розгортання).

2. Базові положення системного підходу (про «системи в системах», «нестабільну рівновагу», «зовнішні і внутрішні ресурси біопсихосоціальних систем», «біфуркаційні вибори», «системне (екологічне) мислення», «лін-мислення», «результат результату» тощо) при дослідженні когнітивної, афективної, конативної та особистісної (що характеризує Я-сферу) складових синдрому професійного вигорання дають можливість для: 1) системного аналізу оптимального / неоптимального функціонування «живих систем (у парадигмі «система в системі»); 2) виявлення багатовекторної динаміки (еволюції) психологічних, соціально-психологічних, соціальних процесів в цих системах; 3) інтегрування різних наукових підходів для всебічного дослідження та аналізу феномену вигорання в освітніх системах – як певної вимірюваної ситуації (певного кейсу).

3. Положення про професійне вигорання як неекологічну, неоптимальну, дисфункціональну професійну діяльність, яка спричинює особистісну і професійну дисфункцію фахівця, призводить до згаданих вище афективної, конативної, когнітивної та особистісної некомпетентності. Отже, професійне вигорання – це набутий синдром, який характеризує дисбалансний стан системи, що виникає через порушення симетрії між нею і середовищем унаслідок процесів, зумовлених: 1) надміром чи браком інформаційно-енергетичного обміну; 2) невідповідністю очікуваних і реальних результатів; 3) дефіцитом суб'єктно-екологічного досвіду та дефіцитом його усвідомлення; 4) ігноруванням екологічного підходу – як такого, що спонукає людину, в т. ч. педагога, до пошуку особистісної ніші, найбільш сприятливої і комфортної для професійної діяльності [183].

4. Положення екологічного підходу, згідно з яким феномен професійного вигорання розглядається: 1) як наслідок неекологічного входження в професійне середовище та неефективної професійної соціалізації в ньому; 2) як результат неекологічного функціонування не лише в професійній сфері життя

людини, а в більш широкому сенсі – як результат неекологічного функціонування й за межами професії, у просторі всіх інших сфер життя особистості, в т. ч. і життя глибоко особистого, духовного. Таке розуміння спонукає брати до уваги потенціал розвитку і саморозвитку особистості та стан її особистісної ресурсної системи. Для верифікації цього припущення, що ґрунтується на ідеях екологічного підходу, ми включили у сформовану нами вибірккову сукупність групу випускників четвертого курсу гуманітарного напрямку підготовки (як випускників вишу, що стоять на порозі професіоналізації безпосередньо в полі професії).

З огляду на методичні засади даного дослідження, які ґрунтуються на означених нами теоретико-методологічних засадах – гносеологічних, більш-менш усвідомлених (когнітивний компонент); аксеологічних, пов'язаних з глибокими особистими емоційними переживаннями власного досвіду (афективний компонент); праксеологічних, пов'язаних із реалізацією досвіду (конативний компонент) – ми й розробили доцільну, на наш погляд, та об'єктивно прийнятну для нас програму емпіричного дослідження. На цих засадах ґрунтується теоретична модель феномену професійного вигорання, яка дає змогу операціоналізувати цей феномен та зробити його доступним для емпіричного вимірювання за когнітивними, афективними, конативними показниками та показниками особливостей Я-сфери особистості.

Крім теоретико-методологічної (парадигмальної) основи будь-яке емпіричне дослідження має ґрунтуватися на емпіричній його моделі, яка репрезентує його цілі, завдання, етапи, методи і процедури вимірювання, методи аналізу та інтерпретації одержаних результатів тощо. Така емпірична модель в кожному окремому дослідженні сутнісно являє собою конкретний технологічний проект (KNOW HOW, або «Знаю як»).

Завдання даного емпіричного дослідження:

1) виявити показники синдрому професійного вигорання у педагогічного персоналу державних і приватних закладів загальної середньої освіти;

2) з'ясувати ресурсні можливості педагогів державних та приватних шкіл та особливості пошуку ними цих можливостей;

3) проаналізувати й обґрунтувати ресурсність еко-підходу щодо запобігання і подолання професійного вигорання педагогів.

Дане емпіричне дослідження організоване і здійснене за традиційною схемою, тобто воно відбувалося в три основні етапи:

1. Етап планування – розробка емпіричної моделі дослідження, вибір валідного – основного і додаткового – дослідницького інструментарію.

2. Етап збирання основного масиву емпіричних даних стосовно особливостей професійного вигорання педагогічного персоналу закладів загальної середньої освіти різних форм власності (або діагностичний етап).

3. Етап оцінки й аналізу отриманої інформації (аналітичний етап).

Точність вимірювання досягається за допомогою: 1) методу порівняння (проведення вимірювань певної фізичної величини різними тестами та якомога більшою кількістю учасників експерименту); 2) методу рандомізації (направленість на досягнення об'єктивності); 3) методу регресивного аналізу (можливість вимірювання зв'язків між двома змінюваними величинами).

Під час аналізу емпіричних даних було застосовано методичний прийом відносності для кращого виявлення статистично значимих розбіжностей. Такий підхід до реформування вибірових сукупностей ми вважаємо цілком коректним, і це дозволяє більш глибоко бачити приховані процеси і визначати не тільки тих респондентів, для яких характерні очевидні ознаки вигорання (а отже, їх можливо розподіляти за рівнями вигорання), а й тих, у яких ці ознаки доки не є очевидними (а отже, вони перебувають у так званій «зоні ризику»).

Емпіричне дослідження проводилося впродовж 2018-2020 рр.

Логіка нашого емпіричного дослідження на етапі збору масиву емпіричних даних виходить з наших теоретичних уявлень про феномен професійного вигорання (нашої теоретичної моделі, що вигорання операціоналізує), дає підстави для вибору комплексу емпіричних методів, які

дають можливість дослідити когнітивний, афективний та конативний аспекти професійного вигорання, а також виявити вигорання в Я-сфері особистості.

Для емпіричного дослідження когнітивної, афективної та конативної складових професійного вигорання, а також ознак професійного вигорання в Я-сфері було застосовано такий комплекс методів: 1) тест діагностики емоційного вигорання (за В. В. Бойком) (Додаток Б.1); 2) опитувальник психологічного вигорання для вчителів Maslach Burnout Inventory (автори К. Масlach та С. Джексон; адаптація Н. Є. Водоп'янової) (Додаток Б.2); 3) опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (за В. І. Моросановою) (Додаток Б.3); 4) методика «Діагностика саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності» (за Л. М. Бережнвою) (Додаток Б.4); 5) методика «Багатовимірна шкала перфекціонізму» (за П. Хьюїттом та Г. Флеттом в адаптації І. І. Грачової) (Додаток Б.5); 6) методика «Мотивація професійної діяльності» (автор К. Замфір; у модифікації А. О. Реана) (Додаток Б.6); 7) методика «Тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО)» (за Д. О. Леонтьєвим) (Додаток Б.7).

Логіку, процес збору та аналізу основного масиву емпіричних даних (власне реалізацію процедури психодіагностики) можна умовно поділяти на три блоки, кожний з яких репрезентує відповідні валідні методи збору даних, а також відповідні завдання вимірювання і аналізу.

Перший блок – дослідження афективної складової професійного вигорання. Для цього використано тест діагностики емоційного вигорання за В. В. Бойком, що вимірює синдром «емоційного вигорання» за сукупністю 12 симптомів вигорання: переживання психотравмуючих обставин, незадоволеність собою, «загнаність у кут», тривога і депресія, неадекватне вибіркове емоційне реагування, емоційно-моральна дезорієнтація, розширення сфери економії емоцій, редукція професійних обов'язків, емоційний дефіцит, емоційне відчуження, особистісне відчуження (деперсоналізація), психосоматичні та психовегетативні порушення в результаті їх формування протягом 3-х фаз: напруження, резистенції та виснаження. Ознаки професійного вигорання в Я-сфері: визначення детермінант Я-

концепції особистості відносно того: 1) як структурні складові особистості виявляються під дією соціального впливу в контексті реалізації особистістю певних соціальних ролей; 2) як соціально-психологічні механізми впливають на задоволення потреб особистості (підпорядкування) [125].

Другий блок – дослідження когнітивної та конативної складових професійного вигорання. Цьому прислужилася методика «Стиль саморегуляції поведінки» за В. І. Моросановою, яка вимірює ступінь розвитку усвідомленої саморегуляції (ідентифікація емоцій, використання емоцій в рішенні проблем (завдань), свідоме управління емоціями) та індивідуальні профілі (гармонійний чи акцентуований) педагога. Ступінь сформованості індивідуальної саморегуляції виступає значущим предиктором продуктивності виконання професійної освітньої діяльності в рамках досягнення цілей діяльності, виокремлення моделі значущих умов, програми виконавчих дій за критеріями успішності, оцінювання результатів та відповідної корекції таких особистісних властивостей як: адекватність, усвідомлення, гнучкість, надійність та стійкість. Таке прогнозування спрямоване на визначення певних перспектив як для особистості, так і для її професійного середовища.

Методика В. І. Моросанової надає аналіз визначення складу та якості інформаційних ніш, які сприяють реалізації особистісних можливостей (методика векторного моделювання), широту діапазону їх використання, соціальну активність особистості тощо. Задані параметри потребують виявлення співвідношення змінних за допомогою обґрунтування методик уточнення реальності, що буде вивчатися, корекції експериментального плану, визначення набору залежних та незалежних змінних (чинник, який спеціально змінюється дослідником – незалежна змінна; чинник, зміну якого викликає незалежна змінна – залежна змінна). Задля достовірності результатів дослідження проводиться в полі як суб'єктивних, так і об'єктивних причин відповідно у вигляді анкетування, тематичних опитувальників та із застосуванням методів полярного шкалювання (для вивчення здатності середовища опосередковувати розвиток особистості) [93].

Друга методика, яку тут слід відзначити, – «Опитувальник психологічного вигорання для вчителів» Maslach Burnout Inventory за К. Маслач та С. Джексона в адаптації Н. Є. Водоп'янової. Так шкала «редукція професійних досягнень» відображає ступінь задоволення працівника освіти собою як особистістю і як професіоналом. Незадовільне значення цього показника відображає тенденцію до негативної оцінки своєї професійної компетентності, власної продуктивності і, як наслідок, – до зміни професійної поведінки через зниження професійної мотивації, наростання негативного ставлення до своїх професійних (службових) обов'язків, браку відповідальності, тенденцію до соціальної ізоляції, відсторонення, байдужості, ухиляння від роботи психологічно, а згодом і фактично [32].

Третій блок – дослідження особливостей професійного вигорання в Я-сфері, для чого використано три методики: 1) «Опитувальник психологічного вигорання для вчителів» Maslach Burnout Inventory за К. Маслач та С. Джексона в адаптації Н. Є. Водоп'янової; 2) «Багатовимірна шкала перфекціонізму» за П. Хьюїттом та Г. Флеттом в адаптації І. І. Грачової; 3) «Мотивація професійної діяльності» (автор К. Замфір; у модифікації А. О. Реана).

Опитувальник психологічного вигорання для вчителів (К. Маслач та С. Джексона) дозволяє провести соціально-психологічну діагностику розвитку особистості в обчисленні різних сторін вигорання: 1) «емоційне виснаження» виявляється в переживаннях зниженого емоційного тону, підвищеного психічного виснаження та афективної лабільності, втрати інтересу та позитивних почуттів до оточуючих, відчутті «пересиченості» роботою, незадоволеністю життям в цілому; 2) «деперсоналізація» виявляється в емоційному відстороненні та байдужості, формальному виконанні професійних обов'язків без особистісного включення, а в окремих випадках – в негативізмі та цинічному відношенні.

Методика – «Багатовимірна шкала перфекціонізму» за П. Хьюїттом та Г. Флеттом в адаптації І. І. Грачової – дає змогу виміряти рівень перфекціонізму з визначенням характеру співвідношення його складових

(перфекціонізм, орієнтований на себе; перфекціонізм, орієнтований на інших; соціально приписаний перфекціонізм) у досліджуваного [43].

Методика визначення мотивації професійної діяльності (автор К. Замфір; у модифікації А. О. Реана) вимірює: 1) внутрішню мотивацію; 2) зовнішню – позитивну і негативну – мотивацію; 3) дає можливість визначати міжпарадигмальні зв'язки мотиваційної сфери з іншими структурами особистості [126].

Емпіричні дані, зібрані за допомогою представлених вище методів репрезентують необхідну і достатню для коректних висновків множину уявлень учасників дослідження про власну особистість, своє психологічне самопочуття, стиль своїх соціально-професійних комунікацій, особливості своєї соціальної поведінки та важливі сторони свого професійного життя, які свідчать про якість їхнього професійного самопочуття, в т. ч. про професійне вигорання (якщо ознаки його присутні).

Респондентами нашого дослідження були 150 учителів і представників керівного складу закладів загальної середньої освіти державної та приватної форм власності м. Києва (76 осіб) та Київської області (74 особи). Респондентів було опитано в онлайн-режимі за допомогою спеціально створеної анкети Google-формату, до якої ввійшли всі сім обраних нами психодіагностичних методик. Попередня ініціатива формування вибіркової сукупності належала дослідникові (звернення до керівництва ряду закладів загальної середньої освіти з проханням активувати педагогічний персонал закладу для участі в онлайн-опитуванні). Далі процес формування вибірки відбувався як стохастичний. У процесі обробки емпіричних даних респондентів було поділено на три групи (за стажом роботи): 1) від 1 до 10 років стажу (етап початку професійної діяльності); 2) від 10 до 24 років стажу (етап професійної самореалізації та саморозвитку); 3) понад 25 років стажу (етап зміни уявлень про цінність і значущість професії та обрання інших соціально-рольових пріоритетів). Детальний статистичний аналіз сформованої вибіркової сукупності наведено в табл. 2.1:

Статистичний аналіз вибіркової сукупності (у %)

		Державні заклади (N=116)	Приватні заклади (N=34)
Стать	Жін.	79,3	88,2
	Чол.	20,7	11,8
Стаж	До 10 років	27,6	52,9
	10-24	37,9	23,5
	Більше 24 років	34,5	23,5
Посада	Учитель	81	52,9
	Директор	19	47,1
Місто	Київ	70,7	100
	Київська область	29,3	-

Крім педагогічних працівників, нашими респондентами були також 50 випускників четвертого курсу (тобто випускників бакалаврату) державних і приватних вищих навчальних закладів педагогічного профілю – майбутніх педагогів. Включення до загальної вибірки групи випускників обумовлено щонайменше двома нашими гіпотезами. Згідно з першою, зважаючи на положення системного підходу, майбутні педагоги – як професійна група суб'єктів у сфері освіти і обраної ними фахової діяльності – є «системою в системі», яка значною мірою репрезентує всю освітньо-педагогічну спільноту, має певну ресурсність і так чи так готова протистояти численним внутрішнім і зовнішнім ризикам. Згідно з другою, показники вигорання зростають в процесі набуття педагогами професійно-педагогічного стажу (і ці дані підтверджено нашим дослідженням і дослідженнями інших авторів, про що йдеться в першому розділі), а отже на порозі вступу до професії випускники мали б виявляти високий рівень інтересу і соціального оптимізму щодо обраної професії і виявляти мінімальні ознаки вигорання або ж повну їх відсутність. Однак, як показали дані дослідження, ця гіпотеза не підтвердилася – показники вигорання у вибірці випускників виявилися найвищими порівняно з іншими групами респондентів. А отже – майбутні педагоги становлять певну групу ризику і з позиції пропонованого нами екологічного підходу ця обставина не може ігноруватися під час їхньої професіоналізації під час навчання у вузі. Загальна кількість респондентів становила 200 осіб.

2.2. Логіка емпіричного аналізу показників професійного вигорання в різних групах респондентів

Як вже зазначалося, з огляду на ідеї екологічного підходу ми знайшли доцільним включити у сформовану нами вибірккову сукупність групу випускників четвертого курсу гуманітарного напрямку підготовки – випускників вишу, що стоять на порозі післявузівської професіоналізації, тобто безпосередньо в полі професії. Ми виходили з того, що, згідно з традиційними уявленнями, професійне вигорання характерне для педагогів з великим стажем педагогічної роботи (і чим більший стаж – тим більше вигорання). А отже, воно апріорі не мало б бути притаманне майбутнім педагогам, що стоять на порозі професійного життя і, як годиться, мають високий потенціал та належні особистісні ресурси для активного включення в практичну професійну діяльність. Однак, багаторічний досвід навчання і викладання в освітніх закладах різного рівня навчальної підготовки дав нам підстави для сумнівів щодо цих традиційних уявлень, які, на нашу думку, потребують нового бачення та емпіричної верифікації цього бачення. Дотримуючись позицій еко-підходу – як нової системи уявлень про синдром професійного вигорання, ми припустили, що професійне вигорання варто розглядати як «вихід за межі професії», у простір особистості (особистісних ресурсів і потенціалу саморозвитку), а саме розгляду СПВ в просторі не лише професійної діяльності, а в просторі особистості та її ресурсів у цілому. Звідси – друга наша ідея про дослідження особистісних ресурсів педагогів (майбутніх і реально працюючих), які є важливим запобіжником вигорання, і, відповідно, використання в процесі емпіричного дослідження (крім відомих методик В. В. Бойка та К. Маслач і С. Джексона) пакету методик для дослідження психологічних ресурсів особистості, серед яких – рефлексії щодо значимості педагогічної діяльності та професійної поведінки в рамках досягнення важливих життєвих цілей, смисложиттєві орієнтації, мотивація, цілепокладання тощо. Тож у рамках екологічного підходу розглядатимемо професійне вигорання не тільки з огляду на його когнітивну, афективну та конативну

складові, а в широкому контексті, коли професійна (наразі – педагогічна) діяльність аналізується як частина життєдіяльності в цілому, як один із способів самореалізації особистості. Виходячи з такого розуміння, була обрана наступна схема емпіричного дослідження професійного вигорання в майбутніх педагогів та шкільних учителів. Група випускників (як майбутні педагоги, які ось-ось мають розпочати свою практичну професійну діяльність) порівнювалася зі шкільними учителями, які на етапі математико-статистичного аналізу були розподілені нами на три підгрупи: зі стажем роботи до 10 років, зі стажем від 10 до 24 років, зі стажем понад 24 роки (рис. 2.1):

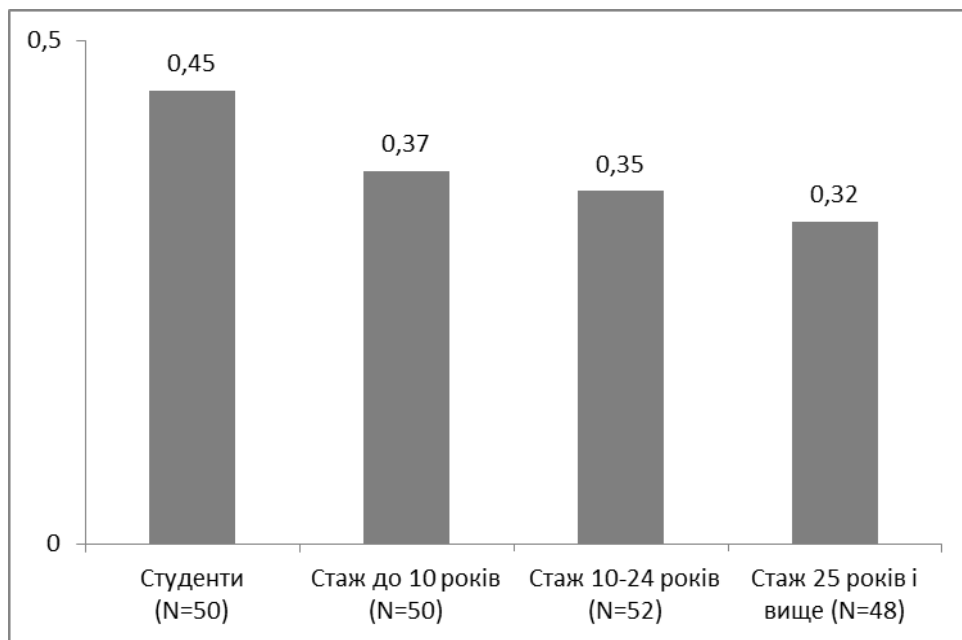


Рис. 2.1. Загальні показники професійного вигорання у сформованих групах респондентів за методикою К. Маслач і С. Джексон (10-бальна оцінна шкала)

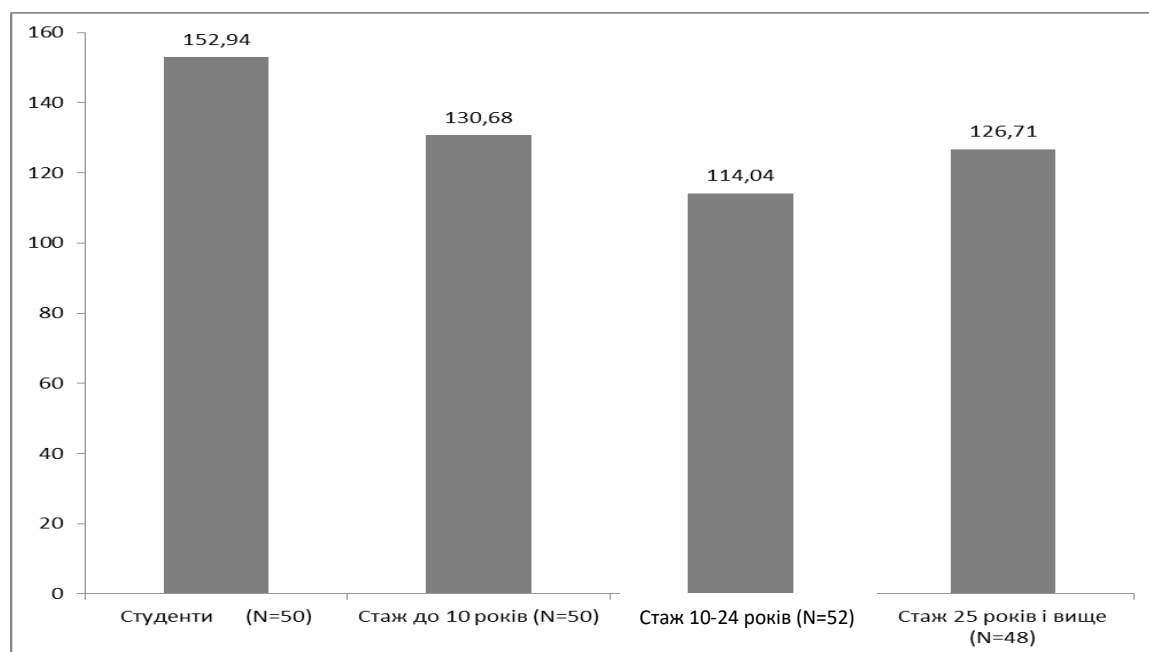
Отже, за методикою К. Маслач і С. Джексон, найвищий рівень вигорання виявлено у випускників. Як показали результати дослідження, не лише за цією, а й за всіма іншими методиками найвищі показники (найвищий рівень) вигорання відзначається саме у них. Детально ці дані представлені в Додатку В.1. Наразі ж це проілюстровано в табл. 2.2:

Таблиця 2.2

**Показники вигорання загалом по вибірці залежно від стажу роботи
за методикою К. Маслач та С. Джексон**

Стаж роботи респондентів / Показники	Майбутні педагоги (N=50)	Стаж до 10 років (N=50)	Стаж 10-24 років (52)	Стаж 25 років і більше (48)
Емоційне виснаження	25,74	22,56	22,69	20,79
Деперсоналізація	13,06	9,88	9,04	8,92
Редукція професійних досягнень	29,38	32,16	35,15	35,75
ІНТЕГРАЛЬНЕ ЗНАЧЕННЯ	,45	,37	,35	,32

Той факт, що у випускників найвищий рівень емоційного вигорання, підтверджують і дані, отримані за методикою В. В. Бойка (рис. 2.2):



**Рис. 2.2. Показники емоційного вигорання в сформованих групах
респондентів за методикою В. В. Бойка**

Аналогічні результати отримано й за методикою емоційного вигорання в професії В. В. Бойка. Щоправда, на відміну від даних, отриманих за методикою К. Маслач і С. Джексон, показники вигорання в групах учителів з різним стажем роботи, отримані за методикою В. В. Бойка (яка, як ми вже зазначали, є надзвичайно чутливою до процесуального аспекту професійного вигорання і здатна відстежувати його латентні, приховані вияви) мають іншу логіку, ніж спостерігалася вище. Так найнижчий рівень вигорання виявлено у педагогів зі

стажем 10-24 років (як найбільш упевнених в обраній професії і в собі). У рамках екологічного підходу це цілком зрозуміло. Педагоги-початківці (до 10 років стажу) ще не остаточно впевнені у своєму професійному виборі та власній професійній майстерності, тому їм притаманний відносно вищий рівень тривоги, напруги і сумнівів щодо обраної професії. А у старшій віковій групі вже або виявилося вигорання (через неможливість змінити пріоритет професійного вибору на попередніх етапах), або вони стали професіоналами в своїй справі. Тож не випадково в тих, чий стаж роботи від 10 до 24 років, найкращі показники «стилю саморегуляції», «професійної реалізації», «саморозвитку», «внутрішньої мотивації», сформованості смисложиттєвих орієнтацій тощо. Так, за тестом СЖО Д. О. Леонтьєва, в майбутніх педагогів помітно нижчі (порівняно зі шкільними вчителями) показники: і вибору життєвих цілей, і оцінок власних досягнень, і загального осмислення життя (рис. 2.3):

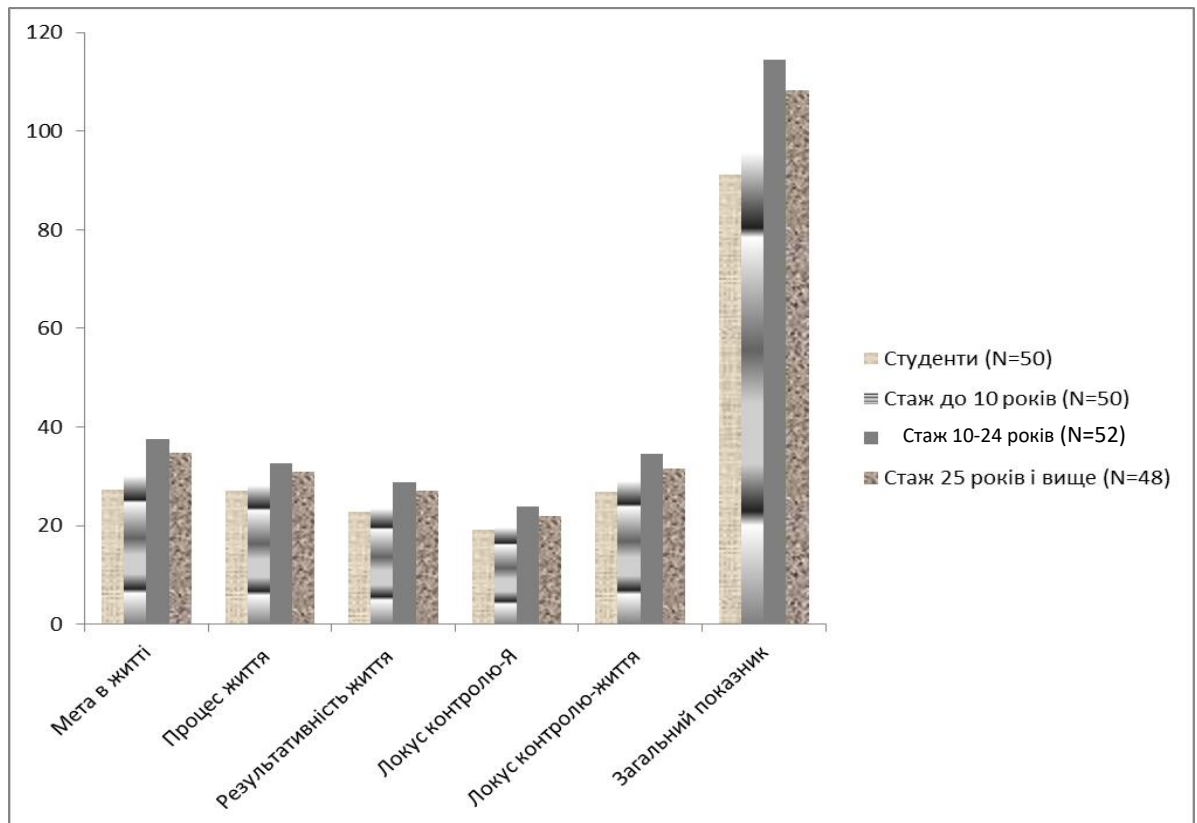


Рис. 2.3. Загальні показники смисложиттєвих орієнтацій в сформованих групах респондентів за даними тесту СЖО Д. О. Леонтьєва

Наведені вище результати є цілком пояснюваними в рамках нашого підходу. Хоч це і звучить парадоксально і неоптимістично, проте випускники ще остаточно не зробили свій професійний вибір. І, на відміну від педагогів, які вже знаходяться в професії і їх життєві цілі міцно співвіднесені з нею – життєві цілі випускників, які ще не ввійшли в практичне поле професії в якості педагогів, і, відповідно, їхні смисложиттєві орієнтації (що далі переконливо підтверджується тестом СЖО та даними інших використаних нами діагностичних інструментів) не пов'язані з обраною професією, бо їх професійний вибір скоріше декларативний, ніж остаточний.

Згідно нашої концепції «результат результату», що пов'язана з еко-підходом, СПВ розглядається як один із результатів життєвого вибору, але він зав'язаний на життєвому виборі, де: 1) професія – це результат життєвого вибору; 2) СПВ – це не тільки результат професії, а може бути й результатом того життєвого вибору, частиною якого є вибір професії. Тож професійне вигорання пов'язане із смисложиттєвими орієнтаціями особистості: «Я міняю свою професію, якщо вона не співпадає з моїми життєвими цілями».

Крім того уявлення про обрану професію на початку навчання і по його завершенню не однаково кореспондуються з життєвими цілями майбутніх педагогів і впродовж навчання змінюються, що позначається на психологічному їх самопочутті, ставленні до обраної професії і проявляється (діагностується) як синдром професійного вигорання вже на порозі професійної діяльності.

Важливо відзначити особливості внутрішньої та зовнішньої мотивації випускників і учителів з різним стажем роботи, а також зв'язок внутрішньої та зовнішньої мотивації з показниками професійного вигорання у респондентів різних груп. Так, за методикою «Визначення мотивації професійної діяльності» (автор К. Замфір, у модифікації А. О. Реана) у випускників виявлено (що дуже показово) найнижчі показники внутрішньої мотивації (як внутрішнього психологічного ресурсу) і натомість – найвищі показники зовнішньої мотивації (рис. 2.4):

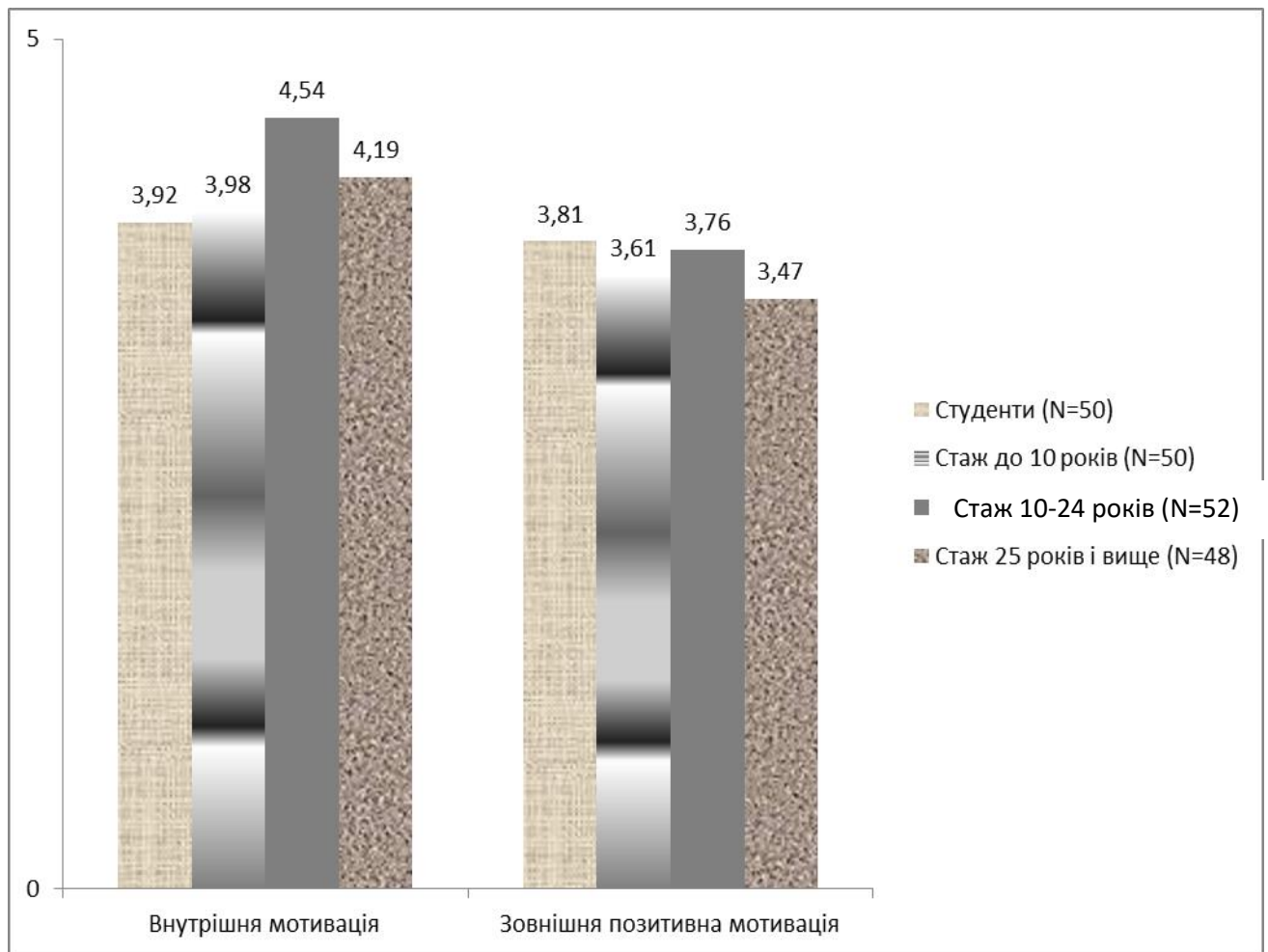


Рис. 2.4. Загальні показники внутрішньої і зовнішньої мотивації в сформованих групах респондентів за методикою К. Замфір

Разом із цим у майбутніх педагогів виявилися найнижчі показники саморегуляції поведінки (за тестом «Стиль саморегуляції поведінки» В. І. Моросанової, див. табл. 2.3) та професійної реалізації (за методикою «Діагностика саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності» Л. М. Бережної (табл. 2.4), що також опосередковано свідчить про надійність результатів та об'єктивність і коректність наших умовисновків.

Таблиця 2.3

Показники саморегуляції поведінки за методикою В. І. Моросанової

Стаж роботи респондентів	Майбутні педагоги (N=50)	Учителі, стаж до 10 років (N=50)	Учителі, стаж 10-24 років (N=52)	Учителі, стаж понад 24 роки (N=48)
ЗАГАЛЬНИЙ ПОКАЗНИК САМОРЕГУЛЯЦІЇ	29,30	30,20	32,27	31,00

**Рівень саморозвитку та професійної самореалізації (методика
Л. М. Бережної)**

Стаж роботи респондентів / Показники	Майбутні педагоги (N=50)	Учителі, стаж до 10 років (N=50)	Учителі, стаж 10-24 років (N=52)	Учителі, стаж понад 24 роки (N=48)
Самооцінка	11,94	12,84	12,19	11,42
Професійна реалізація	9,96	10,16	10,42	10,17
Саморозвиток	36,68	38,48	38,73	37,08

Таким чином показники особистісної ресурсності у випускників вузу педагогічного профілю, всупереч існуючим стереотипним уявленням, є нижчими (ніж у працюючих педагогів (Додаток В.2), а показники професійного вигорання (що в даному разі можна називати не так вигоранням, як невпевненістю у власному професійному виборі) – відповідно, вищі, що підтвердило наші попередні припущення і щодо феномену вигорання, і щодо доцільності обраної дослідницької стратегії.

У подальшому нашому аналітичному дослідженні, яке стосувалося лише учителів державних і приватних шкіл, показники професійного вигорання в означених двох групах і середні показники по вибірці в цілому оцінювалися за допомогою, по-перше, двох спеціалізованих методик, що визнаються дослідниками вигорання як найоптимальніші для дослідження цього феномену: 1) опитувальника психологічного вигорання для вчителів за К. Маслач та С. Джексон в адаптації Н. Є. Водоп'янової; 2) тесту діагностики емоційного вигорання В. В. Бойка. Обидві ці методики мають високий рівень кореляції одна з одною ($K=0,8$) (Додаток В.3). По-друге – за допомогою пакета методик з дослідження психологічних ресурсів особистості, що детально описаний вище, у параграфі 2.1.

У результаті аналізу отриманих емпіричних даних ми змогли верифікувати наші припущення щодо професійного вигорання, зокрема:

1) як нересурсного стану особистості, який усвідомлюється і переживається нею як знесилення і психологічний дискомфорт і негативно

позначається на ставленні до роботи та характері виконання нею своїх професійних обов'язків і якості життя в цілому;

2) як неоптимального процесу і негативного наслідку професійної діяльності на різних її етапах, що неоднаково (в різних їх якостях) і неоднаковою мірою усвідомлюються особистістю, але імовірно позначається на якості її особистого і професійного життя;

3) як процесу, який призводить до руйнівних наслідків не тільки для кожного окремого члена освітньої організації, який перебуває в «зоні ризику», а й створює цю «зону ризику» для функціонування освітньої організації в цілому.

За даними опитувальника психологічного вигорання для вчителів К. Маслач та С. Джексон, респонденти розподілилися на 3 групи: 1) $\text{інт} < 0,3$ – 33% респондентів, рівень вигорання яких нижчий порівняно з іншими в межах даної вибірки; 2) $\text{інт } 0,3-0,44$ – 36% респондентів, рівень вигорання яких є середнім в межах даної вибірки); 3) $\text{інт} \text{ понад } 0,45$ – 31% респондентів, рівень вигорання яких є відносно високим у межах цієї вибірки (рис. 2.5):



Рис. 2.5. Розподіл респондентів за показниками професійного вигорання (методика К. Маслач та С. Джексон)

Отже, згідно даних, отриманих за методикою К. Маслач і С. Джексон в адаптації Н. Є. Водоп'янової, за інтегральним показником вибіркової

сукупності кластеру осіб з високим рівнем вигорання виявлено не було – виявлено лише групи з низьким і середнім рівнем вигоранням. Не виявлено й статистично значимих відмінностей в показниках професійного вигорання, які були отримані в результаті аналізу різних груп респондентів (за статтю, посадою, місцем проживання (Додаток В.4), за віком, стажем педагогічної діяльності місцем роботи – державною чи приватною школою). Результати математико-статистичного аналізу не показали: 1) високих показників професійного вигорання в жодній з аналізованих груп (детально це показано в Додатку В.5). Не було виявлено й статистично значимих відмінностей у показниках професійного вигорання педагогів державних і приватних закладів загальної середньої освіти (табл. 2.5):

Таблиця 2.5

**Розподіл учителів державних і приватних шкіл за рівнем вигорання
(методика К. Маслач і С. Джексон, у %)**

Ступінь вигорання / Тип закладу	Слабке вигорання (до 0,3)	Середнє вигорання (0,3 - 0,45)	Високе вигорання (понад 0,45)
Державні школи (N=116)	44,8%	34,5%	20,7%
Приватні школи (N=34)	23,5%	53,0%	23,5%

Такі показники стали для нас дещо несподіваними і змусили шукати пояснення – адже за даними численних досліджень, описаних нами в першому розділі дисертації, вищі чи нижчі показники професійного вигорання в організаціях різного типу завжди фіксуються. У результаті наукових рефлексій ми дійшли висновку, що це може бути пов'язано з низкою обставин, а саме – з особливостями:

1. Доступної нам вибіркової сукупності, яка значною мірою була сформована і доступна нам у форматі онлайн-комунікації та застосування Google-форматів запропонованих нами методик. У зв'язку з цим можна припускати, що наші респонденти є найактивнішим, соціально мобільним прошарком педагогічних працівників, для яких, відповідно, професійне вигорання, дійсно, є менш імовірним порівняно з їхніми менш Інтернет-

мобільними колегами. Тож можна вважати, що наші респонденти є активними і зацікавленими особами, які найскоріше не належать до тих, хто має такі типові для професійного вигорання показники, як брак особистих, соціальних і професійних ресурсів, астенизація, незадоволення собою, «загнаність у кут», тривога, депресія, емоційно-моральна дезорієнтація, розширення сфери економії емоцій, редукція професійних обов'язків, емоційний дефіцит, емоційне відчуження, особистісне відчуження, психосоматичні та психовегетативні й інші порушення тощо.

2. Застосованої методики (в авторстві К. Масlach та С. Джексон), яка насамперед орієнтована на вимірювання і констатацію результативного аспекту професійного вигорання, тобто вигорання як очевидного результату, що має усвідомлюватися і не заперечуватися респондентами. Однак, така психологічно некомфортна очевидність, якою є стан вигорання: 1) часто або витісняється, підсвідомо відхиляється учасниками різноманітних опитувань; 2) або ж свідомо приховується ними, а тим більше в разі, коли йдеться про представників педагогічних спеціальностей, які надзвичайно орієнтовані на перфекційні і соціально бажані відповіді.

Тож можемо констатувати, що, традиційно розглядаючи феномен професійного вигорання як певний незадовільний результат професійної чи іншої діяльності людини, згадані автори не приділили уваги деяким важливим чинникам, які призводять до вигорання і можуть по-перше, з великою імовірністю свідчити якщо не про вигорання як таке, що вже виявляється, то щонайменше про належність певних осіб до «групи ризику», в тому числі про глибинні процеси, які вже розпочалися, але доки не виявляються як очевидні симптоми вигорання. Тому ми, як це вже зазначалося, пропонуємо відносити до таких чинників систему психологічних ресурсів особистості. Цим і пояснюється включення до дослідницького інструментарію низки методів, що ці ресурси вимірюють.

Логіка подальшого математичного аналізу отриманих емпіричних даних полягала в тому, щоб: 1) проаналізувати зв'язки між обраними для

вимірювання показниками особистісних ресурсів та показниками вигорання (високими і низькими); 2) оцінити показники вигорання і показники стану особистісної ресурсності в учителів державних і приватних шкіл (в чому, власне, полягає предмет нашого дослідження).

З огляду на зазначене вище, перед нами постала необхідність застосувати спеціальні процедури аналізу для виокремлення груп респондентів з високими і низькими показниками професійного вигорання. Спочатку для цього було застосовано розподіл наших респондентів на три приблизно рівні за кількістю групи – з умовно високим, умовно середнім та умовно низьким рівнем професійного вигорання (перший етап розподілу). Цей розподіл було здійснено в рамках об'єктивно виявлених показників вигорання, коли відповідні його характеристики (що характеризують слабкий, середній, сильний рівень вигорання) є коректними в континуумі «низький, середній та високий рівень вигорання» і мають значення лише в рамках аналізу нашої вибірки. Отже йдеться про «відносні» для даної вибіркової сукупності групи: 1) з відносно високим; 2) з відносно низьким; 3) з середнім рівнем вигорання (у процесі подальшого аналізу дані щодо цієї групи респондентів до уваги не бралися). На другому етапі за допомогою спеціальних математичних процедур аналізу респондентів було розподілено на дві групи – з умовно високим (високим і вищим за середній) та умовно низьким (низьким і нижчим за середній) рівнем вигорання. З цього ми й виходили, коли аналізували особливості професійного вигорання педагогів як загалом по вибірці, так і з огляду на те в закладах якої форми власності – державної чи приватної – вони працюють (це детально описано далі, в параграфі 2.3. Дослідження когнітивного, афективного, конативного та особистісного аспектів професійного вигорання педагогів закладів загальної середньої освіти різних форм власності). Застосований нами підхід до «обертання» вибірки ми вважаємо цілком коректним. Адже професійне вигорання належить до соціально-психологічних феноменів, які традиційно тлумачаться як «рівневі», тобто вигорання може бути: 1) відсутнє чи слабо виражене (низький рівень); 2) виражене середньою мірою (середній

рівень); 3) виражене значною мірою (високий рівень). Цей підхід виявився цілком виправданим і дав можливість отримати важливі статистично значимі відомості стосовно предмету нашого дослідження. Зокрема, цей підхід дав змогу не лише оцінити особливості професійного вигорання в усіх групах наших респондентів (аналізованих за віком, статтю, місцем проживання, стажем роботи і т.д.), а й екстраполювати окремі результати нашого емпіричного дослідження на генеральну сукупність. Один з прикладів правильності обраного нами шляху аналізу наведено в табл. 2.6:

Таблиця 2.6

Аналіз показників вигорання в різних групах респондентів за методикою К. Маслач і С. Джексона в адаптації Н. Є. Водоп'янової

ПОКАЗНИКИ ВИГОРАННЯ	Низький рівень вигорання (N=52)	Високий рівень вигорання (N=48)
1. Емоційне виснаження	14,67**	30,23**
2. Деперсоналізація	6,67**	15,81**
3. Редукція професійних досягнень	35,67**	25,46**
ІНТЕГРАЛЬНИЙ ПОКАЗНИК ВИГОРАННЯ	0,26**	0,54**

** - $p \leq 0,01$ (у таблиці наведено середні значення за методикою)

Так само чутливою для оцінки показників професійного вигорання в різних групах респондентів виявилася методика В. В. Бойка. Аналіз даних, отриманих за цими двома методиками (показники яких високо корелюють між собою), дав підстави стверджувати (і в процесі подальшого, більш детального математико-статистичного аналізу це неодноразово було підтверджено), що методика К. Маслач та С. Джексона придатна для оцінки професійного вигорання у вимірах результату (результативний аспект вигорання), а методика В. В. Бойка дає змогу вимірювати професійне вигорання не стільки як його очевидний негативний результат, скільки як процес (процесуальний аспект вигорання). Процесуальний аспект вигорання до певного часу є прихованим і непомітним для стороннього ока і для самого носія вигорання, однак механізм вигорання вже активно діє. Інакше кажучи, методика В. В. Бойка є «чутливою» і валідною для вимірювання процесуальної сторони. Ця методика підтвердила

статистично значимі відмінності СПВ у сформованих групах респондентів за показниками: 1) напруження; 2) резистенції; 3) виснаження (табл. 2.7):

Таблиця 2.7

Показники вигорання учителів за методикою В. В. Бойка

ПОКАЗНИКИ ВИГОРАННЯ	Низький рівень вигорання (N=52)	Високий рівень вигорання (N=48)
Фаза НАПРУЖЕННЯ:		
1.Переживання психотравмуючих обставин	3,83**	14,81**
2.Незадоволеність собою	3,67**	12,27**
3.Відчуття «загнаності в кут»	11,50	13,58
4.Тривога і депресія	6,00**	15,96**
Загальний показник напруження	25,00**	56,62**
Фаза РЕЗИСТЕНЦІЇ:		
1.Неадекватне вибіркове емоційне реагування	13,50	17,27
2.Емоційно-моральна дезорієнтація	8,50*	14,65*
3.Розширення сфери економії емоцій	5,00**	14,35**
4.Редукція професійних обов'язків	12,83	19,15
Загальний показник резистенції	39,83*	65,42*
Фаза ВИСНАЖЕННЯ:		
1.Емоційний дефіцит	9,00	15,96
2.Емоційне відчуження	11,00*	18,58*
3.Особистісне відчуження (деперсоналізація)	5,17**	15,81**
4.Психосоматичні та психовегетативні порушення	2,50**	9,38**
Загальний показник виснаження	27,67**	59,73**
ЗАГАЛЬНИЙ ПОКАЗНИК ВИГОРАННЯ	92,50**	181,77**

* - $p \leq 0,05$, ** - $p \leq 0,01$ (у таблиці наведено середні значення за методикою)

Застосування принципу відносності у формуванні груп респондентів дало можливість проаналізувати зв'язок між показниками особистісних ресурсів респондентів та показниками їх вигорання, в т. ч. виявити низку статистично значимих відмінностей за більшістю застосованих нами методів вимірювання.

Наразі ж зазначимо, що найвагоміші статистично значущі відмінності зафіксовано за допомогою тесту смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) Д. О. Леонтьєва. За цією методикою, яка вимірює сутність і напрями смисложиттєвих орієнтацій та силу мотиваційних тенденцій до пошуку смислу життя – як надзвичайно важливі складові ресурсної системи особистості – наші респонденти (практично незалежно від віку) з високими показниками

вигорання не розуміють перспектив власного життя, у т.ч. і професійних. Натомість респонденти з низькими показниками вигорання сприймають процес власного життя як цінність, як цікавий, емоційно насичений і сповнений смислу. Основоположною для них є «інтенціональність» когнітивних актів, спрямована на пошук відповідей для себе як референцій від екзистенціальної фрустрації, та висновок стосовно того, що свідоме життя, яке має мету, досягне не тільки людям, що мають гарну освіту і усвідомлюють той факт, що освіта є одною з базових цінностей життя (це показано в табл. 2.8):

Таблиця 2.8

Показники смисложиттєвих орієнтацій респондентів з низьким і високим рівнем вигорання за методикою СЖО Д. О. Леонтєва

КРИТЕРІЇ	Низький рівень вигорання (N=52)	Високий рівень вигорання (N=48)
1. Мета в житті	31,17*	25,77*
2. Процес життя або інтерес і емоційна насиченість життя	32,83*	24,73*
3. Результативність життя або задоволеність самореалізацією	25,50*	21,0*
4. Локус контролю-Я (Я – господар життя)	22,83**	18,0**
5. Локус контролю-життя або керованість життям	30,67*	24,92*
ЗАГАЛЬНИЙ ПОКАЗНИК ВИЗНАЧЕННЯ СМISЛОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ	104,33*	84,85*

* - $p \leq 0,05$, ** - $p \leq 0,01$ (у таблиці наведено середні значення за методикою)

Зв'язок між показниками особистісної ресурсності респондентів (зокрема, притаманним їм перфекціонізмом та зрілістю їх мотиваційної системи в сфері професійної діяльності) та показниками професійного вигорання у двох сформованих нами групах респондентів (з низьким і високим рівнем вигорання) простежується і за допомогою методик: 1) П. Хьюїтта та Г. Флетта в адаптації І. І. Грачової (табл. 2.9); 2) К. Замфір у модифікації А. О. Реана (табл. 2.10).

Таблиця 2.9

Показники перфекціонізму за методикою П. Хьюїтта та Г. Флетта

ПОКАЗНИКИ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ	Низький рівень вигорання (N=52)	Високий рівень вигорання (N=48)
1. Перфекціонізм, орієнтований на себе	72,50	65,92
2. Перфекціонізм, орієнтований на інших	61,0	56,96
3. Соціально приписаний перфекціонізм	55,67	58,30
ПОКАЗНИК ІНТЕГРАЛЬНОГО ЗНАЧЕННЯ	189,17	181,19

І якщо питання про перфекціонізм – як особистісний ресурс (чи антиресурс) – залишається наразі нерозв’язаним і потребує додаткових ретестових досліджень та більш глибоких інтерпретацій, то, за даними вимірювання мотивації професійної діяльності (за методикою діагностики рівня мотивації К. Замфір у модифікації А. О. Реана), можна стверджувати, що в симптоматиці виникнення професійного вигорання вагоме місце посідає зовнішня позитивна мотивація. Особи, які переважно орієнтовані на позитивні оцінки оточення, мають більше причин для вигорання, ніж ті: 1) хто орієнтований насамперед на внутрішню мотивацію; 2) чия самооцінка не залежить прямим чином від зовнішньої негативної мотивації (табл. 2.10):

Таблиця 2.10

Показники мотивації професійної діяльності за методикою К. Замфір у модифікації А. О. Реана

ПОКАЗНИКИ МОТИВАЦІЇ	Низький рівень вигорання (N=52)	Високий рівень вигорання (N=48)
1. Внутрішня мотивація	4,42	3,67
2. Зовнішня позитивна мотивація	4,28**	3,62**
3. Зовнішня негативна мотивація	3,58	2,94

** - $p \leq 0,01$ (у таблиці наведено середні значення за методикою)

Ще одною психодіагностичною методикою, яка також становить внесок у розуміння феномену професійного вигорання (як на когнітивному, так і на конативному рівні), а отже визначає стиль і особливості саморегуляції соціальної поведінки особистості, є методика В. І. Моросанової (табл. 2.11):

Показники саморегуляції поведінки за методикою**В. І. Моросанової**

ПОКАЗНИКИ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ	Низький рівень вигорання (N=52)	Високий рівень вигорання (N=48)
1. Планування	5,50*	6,12*
2. Моделювання	5,0*	4,81*
3. Програмування	5,17	5,42
4. Оцінка результатів	6,83**	5,15**
5. Гнучкість	6,17	6,0
6. Самостійність	5,57*	5,81*
ЗАГАЛЬНИЙ ПОКАЗНИК САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ	30,33*	28,38*

* - $p \leq 0,05$, ** - $p \leq 0,01$ (у таблиці наведено середні значення за методикою)

Отже, за даними методики В. І. Моросанової можна зробити висновок, що найвагомішими особистісними ресурсами, здатними попереджувати професійне вигорання, є: 1) планування та моделювання – як ситуативного розвитку, так і життя в цілому; 2) усвідомлення за собою права вибору і права на самостійність у прийнятті рішень; 3) відповідність оцінки реальних і очікуваних результатів своєї професійної діяльності.

Отже, здійснений нами поділ респондентів на дві умовні групи – з високим і вищим за середній рівнем професійного вигорання та нижчим за середній і низьким рівнем вигорання: 1) розширив можливості для математико-статистичного аналізу емпіричної ситуації та оцінки статистично значимих відмінностей; 2) дав можливість порівняти особистісні ресурси респондентів з високими і низькими показниками професійного вигорання; 3) спланувати подальшу стратегію аналізу відмінностей показників професійного вигорання учителів державних і приватних шкіл та дослідити когнітивні, афективні, конативні й особистісні аспекти професійного вигорання педагогів державних і приватних закладів загальної середньої освіти (шкіл).

2.3. Дослідження когнітивного, афективного, конативного та особистісного аспектів професійного вигорання педагогів закладів загальної середньої освіти різних форм власності

Дослідження когнітивної, афективної, конативної та особистісної (що характеризує Я-сферу особистості) складових синдрому професійного вигорання в парадигмі системного аналізу дає можливість стверджувати, що:

1. постмодерна особистість, яка змушена існувати в умовах невизначеності і соціальної турбулентності, має бути когнітивно компетентною (адже когнітивна некомпетентність виявляється як нерефлексивність, некритичність, хронічний когнітивний дисонанс), вміти передбачати і розуміти події і ситуації, віднаходити можливості змінювати ці події і ситуації на свою користь, оскільки, основним критерієм у профілактиці і корекції синдрому професійного вигорання є усвідомлення того, що відбувається, та передбачення імовірних наслідків, «результату результату» (когнітивна складова);

2. їй слід розуміти, що перебування в стані професійного стресу і невизначеності не індукує і накопичує страх, тривогу, занепокоєння, інтелектуальні утруднення в професійній діяльності, відчуття дисонансу й психологічного дискомфорту, усвідомлення себе «в зоні хронічного стресу», в «зоні ризику» тощо, а, навпаки, є джерелом «оптимальної фрустрації» [148] (афективна складова);

3. вона має бути здатною ефективно і з найменшими психологічними та іншими ресурсними витратами діяти в умовах функціонування і самоздійснення у своєму близькому і віддаленому соціальному середовищі, а також бути задоволеною «результатом результату», тобто результатами своїх дій і вчинків – як процесу, і як результату (конативна складова);

4. особистість потребує усвідомлювати себе як самоцінність, як актора власного життя, як суб'єкта свого самоздійснення в особистісному і соціальному просторі з достатнім запасом ресурсної міцності для цього (особистісна складова, що характеризує Я-сферу).

Детальне представлення математичного аналізу емпіричних даних, отриманих у результаті вимірювань когнітивних, афективних та конативних показників вигорання педагогів державних і приватних закладів загальної середньої освіти представлено в Додатку В.5. Наразі ж розглянемо основні і найбільш показові відмінності, виявлені в результаті наших вимірювань.

За нашими попередніми припущеннями у приватних закладах загальної середньої освіти вигорання мало б бути нижчим через ряд соціально-психологічних чинників. Зокрема, там вища зарплата, вищий професіоналізм педагогічних кадрів, ширші можливості для вияву творчості та для самореалізації тощо.

Однак, як з'ясувалося, все навпаки: показники вигорання в приватних закладах вищі (як у випускників вишів, так і в учителів закладів загальної середньої освіти). Одні із застосованих нами методик дали змогу зафіксувати цей факт на рівні статистичних відмінностей. Інші – на рівні тенденцій, які не можна проігнорувати, оскільки ці тенденції не суперечать загальній картині, а лише додатково її підтверджують. Так за методикою К. Маслач та С. Джексон, яка, як ми вже неодноразово наголошували, вимірює результативний аспект вигорання, статистично значимі відмінності (на рівні 0,01, за коефіцієнтом Пірсона) зафіксовано за показниками емоційного виснаження та редукції професійних досягнень. Ці показники найпершими виявляються на перших етапах професійного вигорання і саме вони є найбільш «вловимими» при використанні відповідних діагностичних методів (табл. 2.12):

Таблиця 2.12

**Показники професійного вигорання за методикою К. Маслач та
С. Джексон**

ЗАГАЛЬНІ ПОКАЗНИКИ ВИГОРАННЯ	Державні заклади (N=116)	Приватні заклади (N=34)
1. Емоційне виснаження	21,59*	23,59*
2. Деперсоналізація	9,28	9,29
3. Редукція професійних досягнень	34,79*	32,82*
ІНТЕГРАЛЬНІ ПОКАЗНИКИ ВИГОРАННЯ	0,34*	0,37*

* - $p \leq 0,05$ (у таблиці наведено середні значення за методикою)

Показники методики К. Маслач і С. Джексон, які, як вже зазначалося, високо корелюють з показниками методики В. В. Бойка ($K=0.8$), також підтверджують стійкість означених тенденцій. Так, за всіма головними показниками методики В. В. Бойка – напруги (табл. 2.13) і особливо за показниками виснаження і резистенції (опірності, спротиву) (див. Додаток В.6) – ці відмінності є статистично значимими.

Таблиця 2.13

Показники вигорання учителів за методикою В. В. Бойка

ПОКАЗНИКИ ВИГОРАННЯ	Учителі державних закладів (N=116)	Учителі приватних закладів (N=34)
Фаза НАПРУЖЕННЯ:		
1.Переживання психотравмуючих обставин	9,34	11,53
2.Незадоволеність собою	5,72	6,29
3.Відчуття «загнаності в кут»	3,93	6,88
4.Тривога і депресія	9,84	11,35
Загальний показник напруження	28,84*	36,06*

* - $p \leq 0,05$ (у таблиці наведено середні значення за методикою)

Як бачимо, в учителів приватних шкіл показники «резистенції» і «виснаження» вищі, ніж у вчителів державних шкіл, що свідчить про меншу опірність працюючих у приватних школах до вигорання через необхідність постійно доводити свій професіоналізм, щоб утриматися на своєму робочому місці, уникати нарікань з боку батьківської громадськості та інших небажаних для себе наслідків. Разом із цим у вчителів приватних шкіл вищим є і загальний показник професійного вигорання. У зв'язку з цим можна припускати (і ці наші припущення підтверджуються нашим багаторічним педагогічним досвідом), що це пов'язане й із тим, що в такому разі педагог орієнтований не так на професійний упіх, як на уникання страху невдачі, очікування неприємностей, безпорадність перед невизначеністю тощо. В такому разі набуті впродовж професійної діяльності професійна кваліфікація, досвід, педагогічна майстерність не гарантують психологічний комфорт і результативність власної діяльності (рис. 2.6):

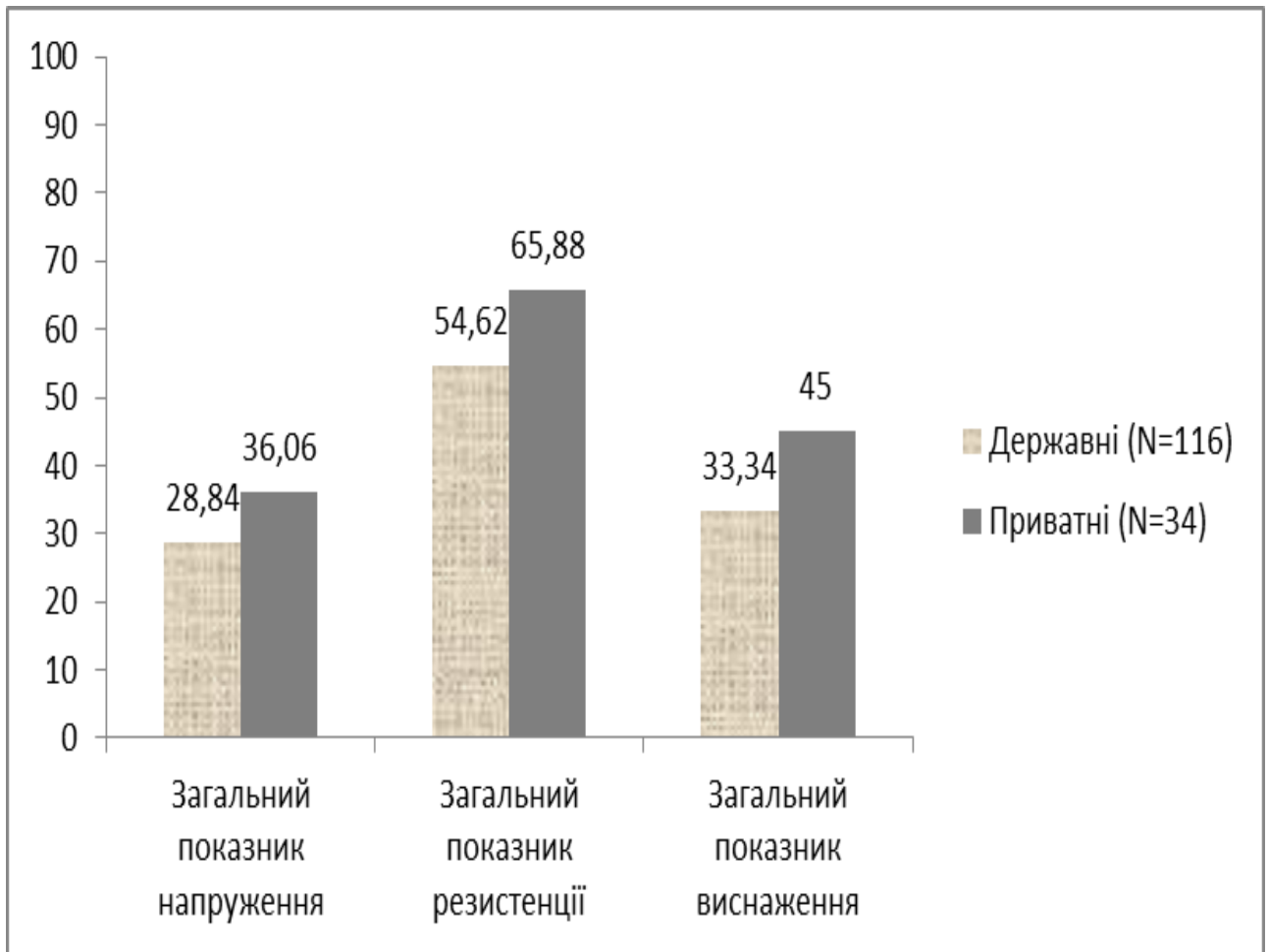


Рис. 2.6. Показники вигорання учителів державних і приватних шкіл за методикою В. В. Бойка

Аналіз показників саморегуляції поведінки (як особистісного ресурсу антивигорання) – за методикою В. І. Моросанової – також є хоч і непрямим, але опосередкованим свідченням початкових етапів синдрому професійного вигорання або щонайменше показником уразливості респондентів на професійне вигорання. І тут також є відмінності між учителями державних та приватних шкіл. Зокрема, у вчителів державних закладів загальної середньої освіти показники «програмування» вищі, ніж у приватних. Це свідчить про те, що, загалом, вчителі державних закладів працюють згідно програм з навчально-методичного забезпечення, запропонованих МОНОм та, в своїй більшості, чітко їх дотримуються. З одного боку, це обмежує їх творче самовиявлення, а з іншого – створює необхідні гарантії стабільності і «поле безпеки» для спокійної, не надто динамічної, нетравмивної діяльності, не

обтяженої умовами конкурентної боротьби й вимогами бути конкурентоздатними.

Натомість у приватних закладах загальної середньої освіти порівняно з державними вищий показник «самостійності» (яка, до слова, може набувати характеру недобровільного, «вимушеного» обтяжливого обов'язку), що свідчить про те, що в приватних закладах, як правило, педагоги наділені більш широкими професійними повноваженнями і можливостями впроваджувати їх у навчальний процес, оскільки апріорі передбачається, що вони в більшій мірі мають бути конкурентоспроможними, щоб відповідати запитам новітньої системи освіти, керівництва, учнів, батьківської громади тощо. Тож природно, що страх і розгубленість перед непрогнозованістю професійної діяльності і непередбачуваністю життя в цілому більш притаманні учителям приватних шкіл, які глибше занурені в те, що називається «ситуаціями невизначеності» на противагу ситуаціям «інноваційності» та «творчості» (табл. 2.14):

Таблиця 2.14

Показники саморегуляції поведінки за методикою В. І. Моросанової

ПОКАЗНИКИ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ	Державні заклади (N=116)	Приватні заклади (N=34)
1. Планування	6,45	7,00
2. Моделювання	5,74	5,41
3. Програмування	6,41*	5,76*
4. Оцінка результатів	6,33	5,53
5. Гнучкість	5,79	5,41
6. Самостійність	4,57**	5,88**
ЗАГАЛЬНИЙ ПОКАЗНИК САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ	33,38*	30,47*

* - $p \leq 0,05$, ** - $p \leq 0,01$ (у таблиці наведено середні значення за методикою)

Отже, за даними методики В. І. Моросанової, є статистично значимі відмінності в стилях саморегуляції за показниками «планування», «моделювання», «програмування» (рис. 2.7):

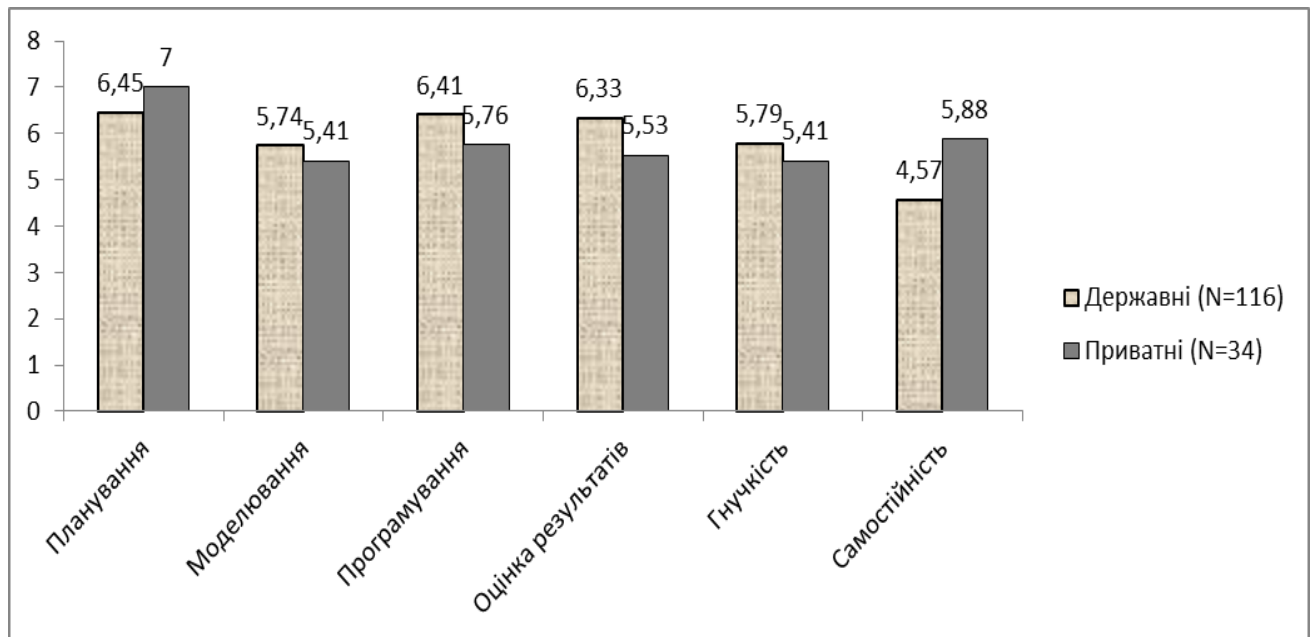


Рис. 2.7. Показники саморегуляції поведінки за методикою

В. І. Моросанової

Наведені показники для працівників державних закладів є значно менш травмівними (хоч і не менш актуальними), ніж для педагогів приватних шкіл та гімназій. Тут поцінуються усталені, в тому числі і «спущені згори» зразки та взірці, можливість працювати за готовими, запропонованими керівництвом планами. У зв'язку з цим варто пригадати такі феномени, як «бюрократія», «запрограмованість», «заорганізованість» і т. ін., які, як виявляється мають свій позитивний зворотний бік. Натомість, у приватних закладах більше поцінуються, а часто не поцінуються, а формально декларуються «ініціатива», «самостійність» і «творчість», які, як відомо, час від часу бувають покараними.

За даними методики П. Хьюїтта та Г. Флетта в адаптації І. І. Грачової, яка діагностує різні форми перфекціонізму (орієнтованого на себе, орієнтованого на інших та соціально приписаного перфекціонізму), статистично значимих відмінностей між працівниками державних і приватних закладів загальної середньої освіти за жодним з показників перфекціонізму не виявлено. Очевидно перфекціонізм належить до тих стійких глибинно-психологічних конструктів, на яких умови професійної діяльності позначаються не найбільшою мірою (табл. 2.15):

Показники перфекціонізму за методикою П. Хьюїтта та Г. Флетта

ПОКАЗНИКИ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ	Державні заклади (N=116)	Приватні заклади (N=34)
1. Перфекціонізм, орієнтований на себе	75,08	75,24
2. Перфекціонізм, орієнтований на інших	57,21	56,29
3. Соціально приписаний перфекціонізм	59,91	61,47
ПОКАЗНИК ІНТЕГРАЛЬНОГО ЗНАЧЕННЯ	192,21	193,0

Однак, у зв'язку з цим ми не відхиляємо ідею перфекціонізму як особистісного ресурсу педагога і залишаємо актуальним припущення, що це, з одного боку, можна пояснити особливостями нашої «Інтернет-активної» аудиторії, специфіка якої не дала змоги виявити статистично значимі відмінності за показниками перфекціонізму. І це потребує додаткових досліджень, які не входили в коло поставлених нами завдань.

З другого боку, можна стверджувати, що перфекціонізм є показником, який пов'язаний не так з особливостями професійної діяльності людини, як із її особистісним профілем (типом особистості). Можна навіть говорити про так звану «перфекційну особистість», яка апріорі обирає сферу для реалізації своїх перфектних прагнень, і педагогічна діяльність належить до одної з таких сфер – незалежно від того, до якої форми власності належить заклад, де ця діяльність реалізується. У разі неможливості реалізовувати свої перфекційні потреби виникає те, що у філософській та психологічній літературі описане як «екзистенційний вакуум», що виявляється у редукції досягнень та вимог, головним чином, у ставленні до себе. Перфекційна особистість проектує на себе виклики життя, обирає поле своєї самореалізації, шукає взірці і прагне їм слідувати. В цьому сенсі перфекціоніст має здорову енергетику, настанови на досягнення, заряд позитивних емоцій, що дає йому можливість, з одного боку, уникати вигорання, а з другого – наражає на ризик протилежного, тобто може призвести до емоційного вигорання і психологічного неблагополуччя (у цьому й є основна небезпека цього неоднозначного психологічного феномену).

Методика діагностики рівня саморозвитку та професійно-педагогічної діяльності Л. М. Бережної дає уявлення про такі особистісні ресурси і, відповідно, чинники антивигорання, як самооцінка, прагнення до саморозвитку та рівень професійної самореалізації [12]. За цією методикою статистично значимих відмінностей також не виявлено (табл. 2.16):

Таблиця 2.16

Показники саморозвитку та професійно-педагогічної діяльності за методикою Л. М. Бережної

ПОКАЗНИКИ САМОРОЗВИТКУ ТА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	Державні заклади (N=116)	Приватні заклади (N=34)
1.Самооцінка своїх якостей	12,03	12,59
2.Рівень професійної самореалізації	10,22	10,35
3.Рівень прагнення до саморозвитку	38,10	38,18

У ситуаціях ризику емоційного вигорання, яке завжди супроводжує вигорання професійне, виникає гостре переживання стану психологічного дискомфорту, психологічного неблагополуччя і, відповідно, гостра потреба відновити стан психологічного благополуччя. Психологічне благополуччя – це комплексний конструкт, що базується на оптимальному досвіді та функціонуванні. Поточні дослідження з цього питання виокремили дві головні тенденції: 1) гедонічний підхід (отримання задоволення та уникання болю); 2) євдоїмонічний підхід, який фокусується на значимості та самореалізації та розглядає благополуччя в рамках межі, до якої особистість в своєму функціонуванні прагне як до своєї «пик-форми» [241]. Так Т. Д. Шевеленкова запропонувала структуру психологічного благополуччя, що містить: 1) компетентність як здатність виконувати вимоги повсякдення; 2) позитивні відносини з іншими – це відносини з іншими, які просякнуті турботою та довірою; 3) цілі в житті, що означає наявність цілей та занять, що надають життю зміст; 4) самосприйняття як позитивне ставлення до себе та свого минулого життя; 5) автономність, що є здатністю додержуватися власних переконань; 6) особистісне зростання, що відповідає відчуттю безперервного

розвитку та самореалізації [197]. Отже, психологічне благополуччя – це психологічний і соціально-психологічний норматив оптимального функціонування людини, який має негативні кореляції з перфекціонізмом. І, як це не парадоксально звучить, продуктивність перфекціонізму неоднозначна.

За нашим попереднім припущенням, наведені вище показники мали б бути вищі і більш притаманні педагогам, що працюють в закладах загальної середньої освіти державної форми власності. Адже тут працюють чітко внормовані державою і досить «прозорі» важелі врегулювання професійної діяльності, професійного зростання, винагород за успіхи і т.д., що начебто створює підґрунтя для емоційної стабільності і позитивного самопочуття.

Головним у саморозвитку виступає гнучкість як уміння змінюватися задля реалізації своїх можливостей, тобто, повинна відбуватися зміна свого «Я» (не такий яким я є, а яким я можу бути). Проте в часи нестабільності і суцільних трансформацій ситуація докорінно змінюється, і стає по суті однаковою для всіх її учасників – незалежно від того, в закладі якої форми власності людина працює. Ці питання лежать у площині дослідження афективного аспекту професійного вигорання. Тож йдеться про значення емоційних переживань для людини, активність і контрольованість цих переживань, засвоєні і використовувані людиною психологічні захисти. Проте тотальна невизначеність, притаманна освітнім системам, як і соціуму в цілому, створює умови для психічного перевантаження через надмірні енергетичні витрати, втому, розчарування від виникнення професійного стресу (як першої фази професійного вигорання) та наростання його симптомів тощо (Т. І. Ронгинська) [129].

У зв'язку з зазначеним вище, деформувальний вплив на психологічне самопочуття і якість професійної діяльності змінює: 1) особистісні характеристики – психологічна ригідність, світоглядна залежність, особистісна незрілість; 2) професійні рамки, яких дотримується працівник, – це принципи та установки, індивідуальна картина світу, професійні навички, контингент клієнтів та їх проблематика, посадові обов'язки та умови роботи; 3) рівень

впливу попереднього досвіду – особистісна значимість професійної діяльності, відчуття відповідальності, емоційна захопленість роботою; вмотивованість, відчуття особистої соціальної місії, сила зовнішнього контролю; 4) закріплення отриманих форм позитивних емоцій, насамперед, – це професійний успіх, вдячність клієнтів, похвала та визнання з боку колег, захопленість з боку інших [54].

Емоції відіграють як деструктивну, так і конструктивну роль, відповідно, а у логіці розвитку задля самореалізації сприяють пошуку можливостей для самовираження (експресивний компонент Я-сфери). Емоційна регуляція відбувається завдяки особистісним аспектам, а не емоційному інтелекту як здатності, який межує між розумовими здібностями та не когнітивними диспозиціями. Своєю чергою висока емоційна лабільність; високий самоконтроль, особливо при довільному вольовому придушенні негативних емоцій; раціоналізація мотивів власної поведінки; схильність до підвищеної тривожності та до депресивних реакцій; ригідна особистісна структура формують в особистості дезінтегративні якості; слабшає емоційний зв'язок, спрощуються когнітивні процеси, пріоритетним стає предикативний контроль, – і все це задля убезпечення себе від розчарувань і подальшого зростання афективної некомпетентності аж до найвищого її рівня – фрустрації [141]. Тож на порядку денному постають питання про екологічний емоційний менеджмент «за емпатійною формулою» – як один з інструментів позиціонованого нами еко-підходу, який фокусується на регуляції емоцій та адекватних емоційних взаємин з іншими, засвоєння нових компетенцій продуктивної емоційної комунікації, коли людина задоволена і відчувається комфортно та психологічно благополучно.

За результатами діагностики особливостей внутрішньої і зовнішньої мотивації за методикою К. Замфір (у модифікації А. О. Реана) статистично значимих відмінностей зовнішньої мотивації серед учителів державних і приватних шкіл не виявлено, проте на рівні тенденції можна говорити про деякі відмінності. Так у працівників державних закладів загальної середньої

освіти дещо вищий показник внутрішньої мотивації, а в учителів приватних шкіл дещо вищі показники зовнішньої мотивації (табл. 2.17):

Таблиця 2.17

Показники мотивації професійної діяльності за методикою К. Замфір (у модифікації А. О. Реана)

ПОКАЗНИКИ МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	Державні заклади (N=116)	Приватні заклади (N=34)
1. Внутрішня мотивація	4,28	4,12
2. Зовнішня позитивна мотивація	3,59	3,73
3. Зовнішня негативна мотивація	3,23	3,26

Тож мотивація – як елемент системи особистісних ресурсів людини – практично не залежить від того, в які форми – державні чи приватні – діяльності особистість включена: у сфері професійної діяльності особистість або вмотивована до цієї діяльності (і тоді вона успішно її виконує), або ж не вмотивована чи й демотивована (і тоді вона не чекає, коли в неї настане професійне вигорання, а змінює цю діяльність на іншу).

Сформованість особистості асимілюється життєдіяльністю людини в контексті імперативів, вибірковості та інтенціональності як особистісних її мотивів. У ставленні до себе, до світу речей, до інших особистість не гарантована від того, що: 1) можуть виникнути суперечливі мотиви, які можуть призвести до ціннісних конфліктів; 2) можна помилитися у виборі, що створить конфліктну ситуацію і пошуку нових рішень і смислів. А отже потреби і мотиви є рушійною силою розвитку, джерелом позитивних емоцій та життєвої енергії людини.

Найвищу диференціальну спроможність в нашому дослідженні виявила методика діагностики рівня смисложиттєвих орієнтацій Д. О. Леонтьєва. За даними цієї методики виявлено статистично значимі відмінності практично за всіма показниками СЖО (табл. 2.18):

Таблиця 2.18

Показники СЖО (за методикою Д. О. Леонтєва)

ПОКАЗНИКИ ВИЗНАЧЕННЯ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ	Державні заклади (N=116)	Приватні заклади (N=34)
1. Мета в житті.	34,84*	31,88*
2. Процес життя або інтерес і емоційна насиченість життя.	31,16*	28,59*
3. Результативність життя або задоволеність самореалізацією.	27,0*	24,71*
4. Локус контролю-Я (Я – господар життя).	22,10	20,82
5. Локус контролю-життя або керованість життям.	32,45*	29,47*
ЗАГАЛЬНИЙ ПОКАЗНИК СЖО	108,52*	98,65*

* - $p \leq 0,05$ (у таблиці наведено середні значення за методикою)

Отже за показниками «мета життя», «процес життя», «емоційна насиченість життя», «результативність, або задоволеність самореалізацією», «локус контролю, або керованість життям» між учителями державних і приватних шкіл є статистично значимі відмінності. Зокрема, в учителів приватних шкіл ці показники нижчі (що корелює з внутрішніми процесами «напруження» та «виснаження» за методикою В. В. Бойка) (рис. 2.8):

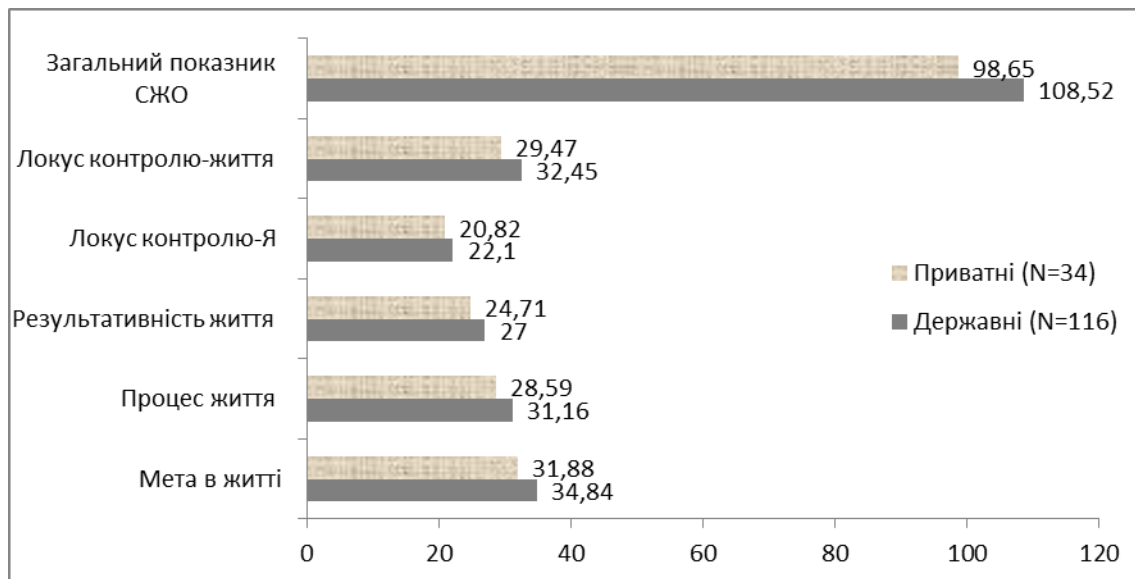


Рис 2.8. Показники визначення смисложиттєвих орієнтацій за методикою діагностики рівня СЖО Д. О. Леонтєва

Смисложиттєві орієнтації як структурний елемент системи під назвою «особистість», відіграють надзвичайно велику роль в оптимальному

функціонуванні цієї системи і становлять мотиваційну основу професійної діяльності (Д. О. Леонт'єв) [75]. Сучасний інформаційний світ сприяє формуванню докорінно нових світоглядних, в тому числі смисложиттєвих орієнтацій, які скеровують носіїв цих орієнтацій як у позитивному, так і в негативному контексті, оскільки існують певні ризики у невідповідності певних реалій певним очікуванням. Так породжуються певні страхи в неспроможності реалізувати певні бажання через невідповідність віртуального світу реаліям життя, через екстраполяцію на сьогодні (В. Франкл) [175].

Підбиваючи підсумки здійсненого аналізу всіх отриманих емпіричних даних по вибірці в цілому, можемо констатувати, що відмінності стану професійного вигорання між працівниками державних і приватних закладів все ж існують і насамперед це те, що, як ми вже зазначали, всупереч нашому попередньому припущенню, у приватних школах показник вигорання все ж вищий порівняно з державними (рис. 2.9):

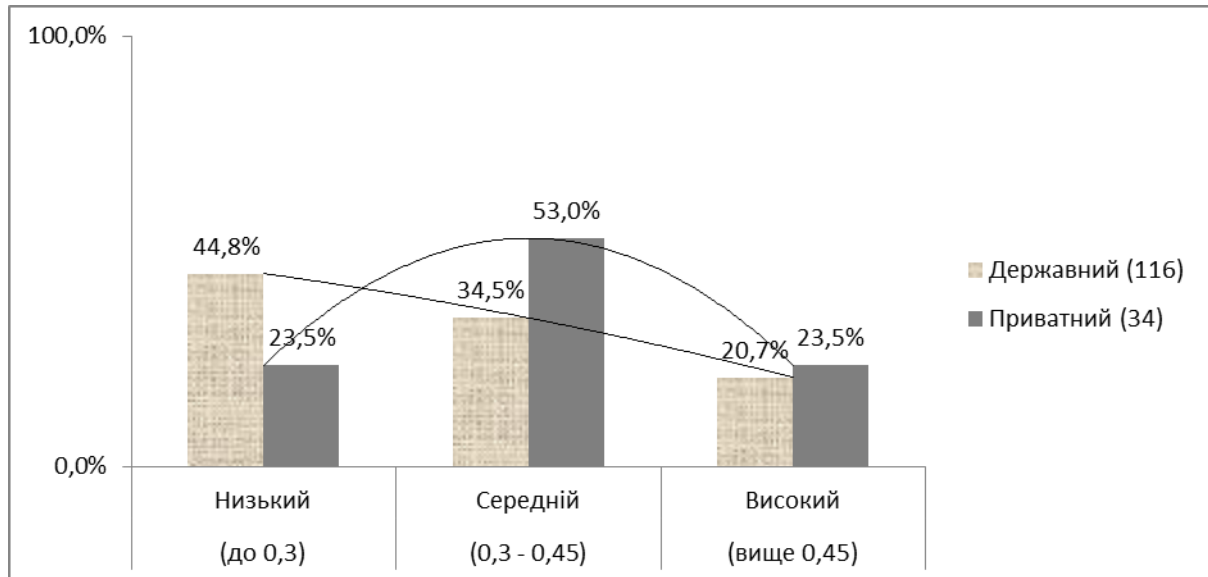


Рис. 2.9. Загальні показники вигорання працівників державних і приватних закладів

Факт більш високого ризику вигорання в приватних закладах можна пояснити щонайменше двома припущеннями. Перше: надвисокі вимоги до педагогів в приватних закладах, страх втратити гарно оплачувану роботу, високий рівень відповідальності за результати своєї діяльності, високі вимоги

батьківської громади до кваліфікації і якості роботи педагогів, необхідність якісно реалізовувати принципи педагогічної творчості та індивідуального (дитиноцентрованого) підходу в навчанні та інші соціально-психологічні і педагогічні ризики створюють умови для високої психологічної напруги і сприяють емоційному виснаженню та вигоранню. Друге: працівники державних закладів загальної середньої освіти перебувають в умовах відсутності конкуренції на «ринку праці», а їхня педагогічна діяльність значно більш «упрозорена», в нормована і формалізована, і ця «захищеність документами, вказівками, інструкціями» створює необхідний запас надійності («поле безпеки»), а це ті чинники, які не сприяють, а запобігають професійному вигоранню.

Нарешті відзначимо, що статистично значимих відмінностей у показниках вигорання випускників приватних і державних вишів не виявлено. Проте на рівні тенденцій у приватних вишах показники вигорання вищі і відповідно нижчими є показники особистісної ресурсності. Таким чином загальна тенденція, що засвідчує більшу уразливість на професійне вигорання у випускників приватних вишів та в учителів приватних шкіл залишається актуальною, і це потребує додаткових організаційних досліджень, щоб детально проаналізувати і пояснити цей факт (табл. 2.19):

Таблиця 2.19

Показники ступеня вигорання у майбутніх педагогів приватного і державного вишів (кількість респондентів у %)

Ступінь вигорання / Тип закладу	Низький ступінь вигорання (до 0,3)	Середній ступінь вигорання (0,3 - 0,45)	Високий ступінь вигорання (понад 0,45)
Державний (116)	44,8%	34,5%	20,7%
Приватний (34)	23,5%	53,0%	23,5%

Ми не стверджуємо, що для випускників педагогічних спеціальностей характерне саме «професійне вигорання» (в традиційному розумінні цього поняття). Проте психологічний стан майбутніх молодих фахівців можна оцінити як стан «на межі ризику», який за своїми психологічними ознаками дуже подібний до стану професійного вигорання.

Такий результат виявився для нас несподіваним, однак у принципі цілком пояснюваним. Очевидно випускникам притаманні певні невротичні переживання і, як наслідок, відсутність особистісної сформованості (неінтегрована особистість) через невідповідність «альтруїстичному егоїзму», за Г. Сельє [Цит. за 120]. І цей факт не має залишитися без уваги на етапі професіоналізації майбутніх педагогів у вищій школі. Йдеться про наявність / відсутність особистісного ресурсу, необхідного для профілактики та подолання СПВ в майбутньому. Крім того у випускників особистісний чинник бере гору над операціональним: йдеться про розвиток професійної спрямованості мотиваційно-потребової сфери (система цінностей, етичні орієнтації, здібності до саморозвитку). Тож, за еко-підходом, принципом політики в галузі вищої освіти в даний час стає перегляд критеріїв прийому не стільки на основі іспитів, скільки на основі аналізу спонукальних мотивів та професійних інтересів випускників як їх особистісних досягнень в підсумку – і це однаково вірно не лише для майбутніх педагогів, а й для педагогів з різним стажем.

Крім того, одним з пояснень, крім щойно висловлених, є й характер педагогічної комунікації в закладах державної та приватної форм власності. Дослідники організаційних комунікацій розглядають ці комунікації як функцію організаційного менеджменту, оскільки оптимальне функціонування організації можливе за умов: 1) успішного інформаційно-ділового обміну, узгодження дій її учасників в напрямі до спільної мети і досягнення найкращого результату (коли дії всіх і кожного стають прозорими і зрозумілими для всіх); 2) позитивного психологічного клімату в організації (головний чинник якого – якісні міжособистісні й соціальні комунікації); 3) комфортного психологічного самопочуття членів організації [87].

Як показують дослідження в царині вікової та педагогічної психології, в тому числі і дослідження професійного вигорання, і як це показує повсякденна педагогічна практика, ознаки синдрому професійного вигорання зазвичай корелюють з показниками дефіцитарної і неякісної комунікації, а саме – з

недостатнім або викривленим обміном інформацією, емоціями, інтеракціями, досвідом, що зрештою призводить до збіднення внутрішнього світу учасників педагогічної комунікації, демотивації, стереотипних дій та професійної деформації загалом. Активна професійна діяльність так само, як і «активна бездіяльність», реалізуються одночасно на рівнях внутрішньої і зовнішньої рефлексії в процесі комунікації з собою й іншими і уможлиблюють усвідомлення історії власного професійного становлення та якості і результативності своєї професійної діяльності. І з огляду на це брак комунікації є істотним дестабілізуючим і демотиваційним чинником, дія якого, з одного боку, призводить до порушення порядку в системі, а з другого – активує до пошуку контактів, в т.ч. покvapливих, нерозбірливих і непродуктивних, щоб реалізувати прагнення відновити статус-кво. Тож, з одного боку, комунікація привносить порядок у світ, слугує основою для згоди, а з іншого боку – перенасичення нею становить ризик стабільності системи (Н. Вінер) [29]. На думку В. П. Шалаєва, доцільність і терапевтичний ефект інформаційної складової комунікації полягає в обміні знаннями і досвідом, пошуку себе через інших, що передбачає розуміння інших та здатність бути зрозумілим собі й іншим [195]. Це одна з позицій вже згаданого нами еко-підходу, яка гарантує набуття корисного досвіду і, за В. Франклом дозволяє впроваджувати набуті знання з відповідною толерантністю у визначеності дій / вчинків особистості [176].

Отже, логічно було б припускати, що в приватних закладах існує вищий ризик для виникнення так званого професійного стресу, який неодмінно пов'язаний з таким психологічним феноменом, як криза ідентичності, що являє собою гостру форму особистісної дезорієнтації, розгубленість і невизначеність життєвої позиції людини, втрату життєвих орієнтирів тощо. Причому на таку кризу можуть наражатися особи будь-якої вікової категорії незалежно від статі, стажу роботи і т. д.

Тож, покращення процесів професійної діяльності в результаті особистісного розвитку педагога з акцентом на фокусування, націлювання,

реагування згідно еко-підходу як способу доведення «кращого» можливе за умови: 1) правильного розподілення своїх знань як потенціальної ресурсності; 2) віднаходження захисних чинників. В подальшому це сприятиме: 1) формуванню здатностей до орієнтування в життєвому просторі; 2) створенню базису смисложиттєвих домагань; 3) убезпеченню себе від деструктивних соціальних впливів; 4) формуванню власної Я-позиції тощо, відповідно. Досягнення особистістю перелічених критеріїв зможе надати їй стійкості, а відтак, додати таку необхідну компетентність як зростання її індивідуальності та соціалізації у вигляді соціально-психологічного базису.

При цьому доцільно враховувати афективно-ціннісний когнітивний та конативний компоненти системи ставлень [96], що представлені як: 1) розвиток «Я-концепції» особистості та її «самісних» процесів для створення власного особистісного та комунікативного дискурсу; 2) онтологічна та психологічна рефлексія як дві складові інтелекту, де онтологічна виступає як рефлексія буття в цілому та його окремих проявів за В. О. Медінцевим, в створенні та трансформації особистістю моделей світу, формуванні та трансформації засобів комунікації [84]. Практично це полягає в перетворенні початкового стану системи (предмета поставленої задачі) в бажаний. Таку зміну можна трактувати як процес розв'язання задачі, який має особистісно-типологічний характер: за А. Шюцом – конституювання особистісної відмінності та здійснення можливих шансів, що стоїть перед особистістю [200]. Імунітетом в особистісному просуванні виступатиме дивергентне мислення (лін-мислення як засіб аналізу та формування навичок критичного мислення), оскільки молодь ще не має досвіду як опори для формування свого майбутнього: йдеться про новий когнітивний конструкт (рекогніція) як ресурс для змін і досягнення стану особистісної інтегрованості, цілісності, автономності [1].

Отже, в результаті проведеного емпіричного дослідження ми емпірично верифікували і розширили розуміння професійного вигорання як соціально-психологічного феномену, що виходить за рамки професійної реалізації і тісно пов'язаний насамперед з процесами самоздійснення і саморозвитку

особистості. За П. О. Сорокіним і з позицій еко-підходу, особистісна самореалізація є самоцінною, здатною гарантувати накопичення такого особистісного досвіду, який призводить до результативної взаємодії особистості з соціальним світом на мікро-, мета- та мезорівні через реалізацію системи оцінювання і ставлення: 1) до себе; 2) до світу речей; 3) до інших людей (усього того, з чим особистість увідповіднює свої внутрішні ресурси) [151]. А результатом такої відповідності є набуття педагогом належних компетентностей на рівні професійних досягнень, здобутих ним у процесі особистої і професійної самоактуалізації.

Висновки до розділу 2

1. Запропонована нами операціоналізація феномену професійного вигорання дала можливість порівняти особливості процесу і результатів вигорання у педагогів закладів загальної середньої освіти різних форм власності за типовими (запропонованими знаними дослідниками вигорання) та допоміжними, хоч і не менш важливими (що запропоновані згідно з нашою теоретичною моделлю для оцінки стану особистісних ресурсів суб'єкта) показниками. Реалізована програма емпіричного дослідження та отримані емпіричні дані дали підстави для ряду умовиводів стосовно: 1) аналізу й осмислення необхідності розширення дослідницького інструментарію, в т.ч. переосмислення можливостей відомих тестів вигорання; 2) значущих елементів психічного світу особистості, зокрема її Я-сфери, здатних запобігти вигоранню.

2. Для реалізації ідеї екологічного підходу, згідно з яким феномен професійного вигорання розглядається не лише стосовно професійної сфери життя людини, а більш широко – як вихід за межі професії, у простір особистості (особистісних ресурсів і потенціалу саморозвитку), ми включили у сформовану вибірккову сукупність групу майбутніх педагогів. Це дало можливість з'ясувати, що, всупереч традиційним уявленням про високу ресурсну спроможність випускників та їх налаштованість на професійну самореалізацію, дана група молоді виявляє вищі показники вигорання (за методиками В. В. Бойка, К. Маслач і С. Джексона та СЖО Д.О. Леонтьєва).

Порівняно з педагогами (які вже знаходяться у просторі професійної самореалізації, а отже їх життєві цілі щільно пов'язані з професією), у більшості випускників (які лише набувають професійних знань і навичок в режимі навчання, мають неналежно сформовані уявлення про простір майбутньої професійної реалізації) життєві цілі та смисложиттєві орієнтації не надто пов'язані з майбутньою професією, що створює стан напруги, неготовності працювати за обраною професією та страху опинитися перед загрозою відсутності перспектив у кризовому суспільстві.

3. Як показало наше емпіричне дослідження, ознаки професійного вигорання неоднаково виявляються у педагогів з різним стажем педагогічної діяльності. Зокрема, на так званому «етапі початку професійної діяльності» (1-10 років стажу) молоді фахівці, які ще в студентстві не почувалися психологічно ресурсними і не відчуваються такими наразі, наражаються на небезпеку поглиблення і хронізації професійного стресу, що виник вже на початку професійної діяльності, та нересурсного стану, що поглибився в її процесі. Це – шлях до психофізіологічного й емоційного виснаження та, відповідно, до професійного вигорання. Натомість оптимальна професійна самоактуалізація на початку професійної кар'єри та адекватна оцінка власної відповідності обраній професії – це й є «результат результату» в рамках пропонованого нами еко-підходу, що убезпечує від вигорання.

4. За даними емпіричного дослідження (і всупереч традиційним уявленням про зростання професійного вигорання педагогів із збільшенням їх педагогічного стажу), з набуттям педагогічного досвіду показники вигорання, навпаки, зменшуються. Педагогоги зі стажем роботи від 10 до 24 років (це етап зміцнення або зміни уявлень про цінність і значущість професії та самовдосконалення в ній чи обрання інших фахово-рольових пріоритетів) виявляють нижчі показники вигорання. Найімовірнішим поясненням зниження показників вигорання в цій віковій групі є те, що значна частка тих, хто зрозумів свій помилковий вибір, залишила педагогічну професію. Ще нижчими показники професійного вигорання є у групі педагогів, що мають понад 25

років стажу (це етап професійної зрілості, визнання своєї фаховості, в т.ч. з боку колег та подальшої самореалізації через обмін педагогічним досвідом).

5. Більш виразними ознаки професійного вигорання є в приватних школах, що пояснюється щонайменше двома припущеннями: 1) надвисокі вимоги до педагогів в приватних закладах, страх втратити гарно оплачувану роботу, перфекціонізм та висока відповідальність за результати своєї діяльності, високі вимоги батьківської громади до кваліфікації педагогів і результатів їхньої роботи, необхідність реалізовувати принципи педагогічної творчості, індивідуального підходу до учнів та інші соціально-психологічні і педагогічні ризики активують психологічну напругу і сприяють емоційному виснаженню й вигоранню; 2) працівники державних закладів загальної середньої освіти не так сильно відчують на собі умови високої конкуренції на «ринку праці», їхня педагогічна діяльність значно більш формалізована, стабільна, в нормована й «захищена» інструкціями, наказами, іншими документами навіть в умовах педагогічних інновацій, і це створює необхідний «запас надійності», задовольняє потребу у безпеці тощо. Ці чинники і є серйозними запобіжниками професійного вигорання.

6. Кореляційний аналіз. За даними кореляційного аналізу виявлено ряд важливих кореляційних зв'язків:

1. між рівнем вигорання (Бойко) і показниками СЖО (-0,42**);
2. між рівнем вигорання (Масlach) і показниками СЖО (-0,53**);
3. між рівнем вигорання (Бойко) і внутрішньою мотивацією (- 0,25**);
4. між рівнем вигорання (Масlach) і внутрішньою мотивацією (-0,31**);
5. між рівнем вигорання (Бойко) і показниками саморегуляції (саморегламентованості) особистості (-0,47**);
6. між рівнем вигорання (Масlach) і показниками саморегуляції (саморегламентованості) особистості (-0,50**);
7. між рівнем вигорання (Бойко) і показниками перфекціонізму (0,21**);
8. між рівнем вигорання (Масlach) і показниками перфекціонізму (0,50).

7. Емпіричне дослідження когнітивного, афективного, конативного та особистісного аспектів професійного вигорання педагогів державних та приватних шкіл та рефлексія з приводу отриманих результатів дали підстави сформулювати ідею стосовно внутрішніх психологічних ресурсів особистості як важливої складової її ресурсної системи, що є запобіжником професійного вигорання в будь-яких умовах професійної самореалізації.

8. Отже, професійне вигорання пов'язане з особистісним профілем педагога, з його життєвими цілями (виходом у соціальний контекст, в соціальний простір життєздійснення, в оцінку значущості всього цього, що, відповідно впливає на мотивацію і т. ін.). Найбільш уразливою цільовою групою в такому контексті є майбутні педагоги, які, з одного боку, активно рухаються шляхом професіоналізації, а з іншого – мають досить обмежені уявлення про майбутню професійну діяльність і повну відсутність досвіду її реалізації.

9. На підставі нашого емпіричного дослідження педагогічна спільнота розглядається нами як така, що, з одного боку, апріорі має підпорядковуватися законам і закономірностям оптимального просоціального динамічного розвитку і бути «локомотивом суспільної еліти», а з другого боку – в умовах соціальної турбулентності й непередбачуваності та браку життєво необхідних їй урегульованості й унормованості «зверху», перебуває в стані когнітивного й афективного дисонансу. І це актуалізує ряд питань щодо особистих ресурсів педагогів подолати цей дисонанс – як гарантії їхньої адаптивності, витривалості, здатності до особистісного розвитку та професійної самореалізації. Цей ресурс становлять: 1) нові, адаптовані для нинішньої ситуації, знання; 2) мотивація до професійного вдосконалення; 3) цінність розвитку і саморозвитку (цінності, ставлення, настанови на саморозвиток); 4) усвідомлені і визнані як прийнятні смисложиттєві орієнтації.

10. Причини вигорання особистості: 1) напруження, резистенція та виснаження особистості; 2) саморегуляція поведінки; 3) прояви ознак порушень Я-сфери таких як «емоційне виснаження», «деперсоналізація», «редукція

професійних досягнень»; 4) занижений рівень прагнення особистості до саморозвитку та занижена самооцінка своїх якостей, що сприяють саморозвитку; 5) проблема перфекціонізму; 6) проблема мотивації професійної діяльності; 7) не узгоджені смисложиттєві орієнтації з майбутньою професійною діяльністю тощо.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФІЛАКТИКИ СИНДРОМУ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

3.1. Політика змін як екологічний вихід за межі традиційних уявлень про попередження вигорання

Уявлення про гармонійне, екологічне буття людини за різних умов існування відомі з часів Авіценни (980 – 1037) як такі, що відображали прагнення людини до фізичного і духовного здоров'я, самовідновлення і природного зцілення (від англ. – healing). Однак особливої актуальності вони набули із вступом людства в індустріальну (а згодом – в інформаційну) добу розвитку та зміною природних умов існування на умови функціонування в умовах промислового (а далі – інформаційного) середовища; розвитком наукової свідомості та збільшенням її пояснюваного потенціалу. Не випадково у науковій свідомості з'явилося поняття «еко-підхід», яке вперше було застосовано в теорії здібностей Ф. Гальтона і надійно увійшло в науковий дискурс як основа для пояснення різноманітних психологічних явищ, пов'язаних з безпекою (екологічністю) людського існування. Зокрема, через парадигму еко-підходу Дж. Гілфорд операціоналізував поняття «дивергентне мислення» як мислення, що передбачає пошук різноманітних варіантів «виходу із зони небезпеки» в «зону комфорту» з максимальною користю для себе [Цит. за 106]. З позиції трансцендентної психології, за В. Франклом, еко-підхід виявляється у прагненні особистості доходити «істини», бачити множинні смисли і цінності в їх взаємозв'язку з афектом (неочікувана реакція), інтелектом (самоопанування) як набутих досвідом (суб'єктно-екологічний досвід) та з відповідною толерантністю впроваджувати набуте у власних діях, поведінці, вчинках [176].

На сьогоднішній день еко-підхід набуває розвитку і потребує додаткових тлумачень [108; 134 та ін]. З позиції теорії систем еко-підхід є якісно новим поглядом на функціонування і розвиток «живих» біопсихосоціальних систем,

що передбачає: 1) наявність необхідних цим системам ресурсів (особистісних, когнітивних, емоційних, інтерактивних) та оптимальне їх використання для досягнення успіхів на рівні «результат результату»; 2) опанування критичним лін-мисленням, згідно з яким найголовнішим для людини є пошук опор, що гарантують їй максимально успішну і при цьому максимально безпечну діяльність; 3) ціннісно-орієнтаційну єдність (внутрішню і зовнішню) щодо бачення перспектив особистісного та професійного розвитку. Усе це доцільно розглядати на трьох рівнях: 1) макрорівні: як соціальний вектор розвитку педагога (світогляд, життєвий шлях, ідентифікація з освітньою, професійною спільнотою (еко-підхід метарівня); 2) мезорівні: набуття професіоналізації, професійне становлення, соціальне самопочуття у професійних групах (еко-підхід рівня соціального включення); 3) мікрорівні: ідеї еко-підходу виникають, розвиваються, визрівають у внутрішньому світі особистості, зачіпають усю її структуру, включаються в систему її особистісних ресурсів (суб'єктний еко-підхід). На кожному з цих рівнів ідеї еко-підходу мають специфічне значення, що важливо враховувати у практиці роботи з педагогами в умовах ризиків, що сприяють професійному вигоранню, та в разі, коли вигорання вже має місце.

З огляду на потреби профілактики професійного вигорання, слід взяти до уваги, що, як вважається в сучасній (постмодерній) науці, особистість розглядається як: 1) поліфункціональна в особистому і професійному житті; 2) когнітивно-спроможна, здатна до лін-мислення; 3) ресурсна й адаптивна; 4) стресостійка; 5) конкурентоспроможна. Вона постійно перебуває в стресогенному середовищі, що активує її «стурбоване», «занепокоєне» Я (Ф. Скардеруд) [148]. Занепокоєння, тривога, стан дисонансу й інтелектуального утруднення, які повсякчас супроводжують сучасну людину, створюють невідповідність між необхідним і можливим, становлять «зону ризику» і «неоптимальної фрустрації» та є джерелом виникнення стресу як «межового переживання» (А. Маслоу) та симптомів вигорання (О. О. Назаров) [82; 122]. Тому, враховуючи особливості сьогодення, доцільно орієнтуватися на ідеї світового досвіду, що базуються на екологічних засадах і представлені в:

- неошумпетеріанській теорії, а саме дослідженні якісних змін в результаті усунення обмежень, які перешкоджають розвитку та забезпечують розвиток у нових умовах; дослідженні якісних змін як таких, що охоплюють періоди як еволюційних, так і революційних змін і, таким чином, відповідають ідеї переривчастих рівноваг; дослідженні нелінійних позитивних ефектів зворотного зв'язку, що пов'язані з формуванням шаблонів, взірців та інших форм спонтанного структурування [199];

- екологічній та філософській антропології [76; 168; 198], яка передбачає виявлення причинно-наслідкових зв'язків між екологічними, антропологічними та соціальними кризами з акцентом на свідомій, заснованій на вольовому зусиллі діяльності людини та її свідомій духовності як перспективі її розвитку;

- універсальному еволюціонізмі [58], що базується на системному та еволюційному підходах і дає змогу оптимально використовувати набуті знання (метазнання) і досвід людства;

- ноосферологічних теоріях з акцентом на ресурсність в основу яких покладено ідеї соціальної енергетики В. І. Вернадського та С. А. Подолинського про різницю потенціалів між процесами концентрації та витрат енергії (явище ентропії), що спонукає акторів діяльності до відповідального ставлення до своїх ресурсів [28; 117].

Отже, дослідження професійного вигорання та розуміння можливостей його попередження і подолання потребують: урахування означених вище наукових ідей; відповідальності і готовності до змін схильних до вигорання осіб, змушених існувати і працювати в умовах сучасних професійних ризиків. Особливо це стосується професійного вигорання педагогів, які, з одного боку, повсякчас перебувають в стані оцінки власної відповідності тим взірцям, які збудовані суспільством і ними самими щодо їх соціального призначення. А з іншого боку, вони змушені функціонувати в умовах постійних змін, пов'язаних з інноваційними процесами в освіті та «йти в ногу» з цими змінами.

Інноваційні зміни в освіті є нині предметом численних досліджень. Наразі дуже поширеною є думка, що функціонування людини в умовах змін є непрогнозованим, стресогенним, виснажливим, оскільки вимагає від неї постійної мобілізації, значних витрат ресурсів і створює в неї стан хронічного напруження. Так відомим є давній китайський вислів: «Не дай вам Боже жити в епоху змін. Та якщо вже так трапилося, тоді дай вам Боже скористатися новими безмежними можливостями!».

Однак є чимало прибічників інших пояснювальних концепцій, які можна об'єднати під загальною назвою «зміни як шлях перспективного розвитку». Ці концепції покладено в основу спеціальних технологій, які уможливають гармонійну, екологічну діяльність людини в т.ч. і в сфері професійної реалізації та самореалізації. Прикладом такої концепції і відповідної технології є політика змін, авторство якої пов'язане з іменами М. Джеймса, Д. Джонгварда, С. М. Ілляшенка, М. Ротера, Н. Талеба, М. Фуллана, О. В. Чумака, А. Шюца та інших дослідників [48; 130; 156; 181; 194; 200; 227]. Ідеї політики змін слугують поштовхом для пошукових досліджень організаційної психології як «нова психологія антивигорання» у сфері «людина – людина», в т.ч. в освіті. Політика змін – як «нова технологія антивигорання» – спирається на лін-мислення, пошук екологічного середовища для розвитку і самореалізації, заощадливе ставлення до особистих і професійних ресурсів тощо і, відповідно, гарантує психологічну готовність до змін, активацію творчого потенціалу особистості, комфортне самопочуття в умовах невизначеності (Додаток Г.1). Зміни сприяють особистісному самовдосконаленню і самореалізації фахівця в процесі творчої самореалізації та адекватної оцінки власних помилок і є екологічним ресурсом для самовідновлення в умовах проблемного функціонування (творчість є ресурсом, що лежить в основі самогенеруючої і самовпорядкувальної моделі змін). Згідно з самовпорядкувальною моделлю невід'ємним інструментом самоорганізації особистості в ситуації змін є здатність управляти змінами як потоком досвіду та оцінювати їх доцільність у контексті успішної професійної реалізації й

особистісного зростання з огляду на пріоритетні мотиви, орієнтації, цінності (Додаток Г.2).

Основними показниками змін, за М. Фулланом, є незапланованість та непередбачуваність, які, з одного боку, є джерелом труднощів, які можливо долати через зростання інформованості, збагачення рефлексивного досвіду, прагнення і здатність управляти процесами власного життя [181]. На прикладі освітніх реформ М. Фуллан відстежує взаємозв'язок між змінами всередині організації та змінами в її оточенні (в т. ч. силу та динаміку цих змін) і відзначає необхідність виходу в нову фазу вивчення, коли можливий стрімкий поступ, прорив у способі мислення, а також нові, в т.ч. спонтанні дії, що з ними пов'язані [181]. З іншого боку, непередбачуваність і спонтанність розглядаються М. Фулланом як можливість і необхідність для творчого пошуку, оскільки вони спрямовують процес пошуку рішень на шлях критичного мислення та «якісно нового» розв'язання проблем (поведінка копінгу), а не їх уникання (поведінка психологічного захисту).

Міркуючи над питаннями існування людини в умовах непередбачуваності, можна звернутися до ідей В. Гейзенберга, який сформулював принцип невизначеності, за яким спостерігач впливає на реальність, яку він споглядає [35]. Як пояснює В. Гейзенберг у його дискретній теорії ймовірності, невідомий простір сприймається фрагментарно, як «окремі порції», не складаючись в єдину цілісну картину. Таке фрагментарне бачення полягає в тому, що через малі ситуативні «розриви» проміжки між цими «окремими порціями» не можна бачити на макрорівні, вони неначе зливаються в єдине і світ здається неперервним. Однак – це ілюзія неперервності, яка потребує об'єктивізації. Вона не дає можливості пояснювати світ і ситуації в їх цілісності, а отже неунікними є когнітивні помилки. Це створює стан когнітивного дисонансу і необхідність пошуку додаткової інформації для його подолання. У результаті цих дисбалансів або виникають ситуації, які потребують допомоги і корекції, або активується пошук продуктивного виходу і тоді здійснюється те, що К. Уїлбер назвав «квантовим стрибком» [169].

Сучасні «квантові» підходи (бутстрепінг, гіперпростір, теорія струн тощо) тлумачать термін «квантовий стрибок» як пришвидшення реакції особистості / організації на непередбачуваність і спричинений нею дисонанс для усунення дисбалансу між намірами (інтенціями), емоціями та поведінкою соціальних суб'єктів за допомогою прийомів керованого самим суб'єктом, багатовимірного, дивергентного мислення, або лін-мислення. Лін-мислення – як «кероване бачення» – передбачає зміну суб'єктом власних інтеракцій, рівнів розвитку, станів тощо (Додаток Г.3). Готовність до змін гарантує значно більшу ефективність мислительних процесів та сприяє досягненню «екологічності» результатів («результату результату»), що запобігає СПВ.

Як вважає К. Уїлбер, завдяки дії механізмів лін-мислення в процесі долання суб'єктом (особистістю / організацією) когнітивної та динамічної складності народжується ототожнення особистості (як окремого суб'єкта) та організації (як колективного суб'єкта) з об'єктивною реальністю у її нових, розширених рамках. Цей постконвенційний (інтеграційний) процес реалізується в три стадії: від егоцентризму («від мене»); до етноцентризму («до нас»); до світоцентризму («до усіх нас») – як «результату результату» в «єдності різноманітності» та «множинних здатностей» через розширення уподобань, емпатії, переживань, включення тощо. Запроваджена К. Уїлбером інтегральна операційна система (далі – ІОС) створює можливість для особистості / організації в результаті розуміння / нерозуміння певних реальностей просуватися на «вищий щабель розвитку», що є мірилом сформованості здатності / нездатності до трансформацій [169]. Упродовж трьох стадій – до конвенційної (егоцентричної), конвенційної (етноцентричної, традиціоналістської або конформістської) та постконвенційної (інтегрованої, свідомої) – формується психологічна стійкість до системних змін на інтенціональному (внутрішньо-індивідуальному), поведінковому (зовнішньо-індивідуальному), культуральному (внутрішньо-колективному) та соціальному (зовнішньо-колективному) рівнях [169].

Місія освітян, на думку згадуваного нами вище М. Фуллана, збігається з покликанням і «моральною метою» суспільства як протистояння невігластву й неосвіченості. При цьому іншим виміром процесу змін автор вважає «моральну екологію», тобто віднаходження «кращого з кращих» методів, досвіду, прикладів тощо в якості викладання та позитивних впливів на учнів як суб'єктів навчання [181]. Разом із цим М. Фуллан виділяє особисту мету вчителя як можливість віднайти певні ніші для її впровадження, причому, розмаїття життєвого та освітнього простору потребує розмаїття таких намірів. А з урахуванням масштабності поставлених перед вчителем задач – це, відповідно, формат комплексного навчання зі спонтанною організацією роботи, а відтак, формат дієвості такого навчання – оскільки, уособлює в собі «живість» та «зацікавленість» в результаті обміну інформацією, ідеями тощо [22; 68; 102; 119; 184; 192]. У протистоянні професійному вигоранню педагог має бути в стані «творчого напруження», яке є результатом інтеграції особистісної майстерності у наше життя [86; 218; 237]. Показовими є приклади участі педагогів в інноваційних заходах, таких як менеджмент на місцях (site-based management), взаємні тренінги (peer-coaching), наставництво (mentoring), реструктуризація, кооперативне навчання, цілісна мова (whole language) тощо [181]. Ці здатності, які гарантують психологічну стійкість особистості, повинні розвиватися завдяки формуванню «нових знань» з використанням різноманітних ідей, мобілізації особистості / організації для досягнення успіху [38; 104; 128; 154; 160; 161; 230]. За Б. Трейсі, успіх детермінується процесом змін соціальних суб'єктів (особистості / організації) в бік покращення, зростання майстерності, самовдосконалення, самоосвіти, опанування нових стратегій і компетенцій, а також рішучістю щодо його досягнення [166].

Для оптимальної діяльності в умовах змін, на думку Б. Трейсі, є необхідність поєднання законів мислення з певними цілями:

1. Постановка цілей потребує контролю – закон контролю.
2. Віра в досягнення поставлених цілей потребує готовності – закон віри.
3. Очікування того, що бажане стане реальним – закон очікувань.

4. Притягування людей і можливостей, які сприяють досягненню мети – закон притягування.

5. Все, що відбувається у внутрішньому світі увідповіднюється з метою – закон відповідності.

6. Вивільнення енергії, ідей та особистісного потенціалу (впевненість у собі, висока самооцінка) на досягнення мети – закон свідомої активності [166].

У зв'язку з цим, як зауважує Н. Талеб, постає питання про використання інтерактивних систем, які допомагають зрозуміти складний, інтерактивний потік змін, дають змогу визначати пріоритетні цінності, перетворювати поразки на успіхи [156]. В інтерактивній взаємодії такої якості відбувається «злиття» на особовому, організаційному та системному рівнях; погодження відмінностей; створення умов для співіснування у мінливих і стресових умовах. В умовах запровадження екстремальних, кризових моделей, орієнтованих на «народження нового продукту», вивільняється значно більше енергії, необхідної для самоорганізованих проривів в житті складних систем, сплеску енергії тощо, що не вдається реалізувати в рамках моделей «пробного» планування діяльності [156; 181]. Крім того, в цьому разі можлива реалізація так званої «політики співпраці», або «політики міжособистісних відносин», коли особистий контроль і колективний контроль є визначальними в організації [39; 50; 173; 182]. Обмін досвідом допомагає в стані розгубленості, щоб фахівець був спроможний відповідати сучасним вимогам з усіма своїми здатностями і нездатностями [181].

Політика міжособистісних відносин має на меті використовувати нові методи самопізнання на шляху до змін у вигляді: 1) перехресних транзакцій; 2) позитивних контактів комунікації / додаткових транзакцій за їх призначенням, що є відкритими (коли реакції на стимул є очікуваними та такими, що їм відповідають); 3) негативних контактів (ігнорування, зневага); 4) очевидних та прихованих транзакцій, що включають різні стани Я і становлять основу так званих соціальних рольових ігор [48]. Своєрідною демонстрацією теорії спонтанності, креативності та психодраматичної теорії

ролей є, зокрема, й філософська антропологія Я. Морено [Цит. за 74]. Момент гри може викривити мету залежно від ролі її учасників та вжитих маніпуляцій. У зв'язку з цим М. Джеймс та Д. Джонгвард зауважують, що в полі спонтанності можлива помилка у направленні своєї Сили: або в сторону очікувань від інших, або в сторону зміни ситуації на власну користь [48]. Тому, по-перше, важливо звіряти дійсне і бажане та особистісне бачення з усіма суб'єктами спільної діяльності, а по-друге, варто завжди пам'ятати, що, як зазначали відомі теоретики гри та транзактних ігрових технік, саме у грі якнайкраще активується та вивільняється енергія творчості. Транзактні ігри та інші транзактні техніки (відомі як транзактний аналіз, або раціональний метод розуміння поведінки) ґрунтуються на уявленнях, що кожна людина може довіряти собі, думати за себе, приймати самостійні рішення та відкрито виражати свої почуття. А основна їх практична цінність полягає в тому, що в процесі їх застосування виробляються відповідні уміння і навички творчого підходу і творчого розв'язання найрізноманітніших практичних задач та вироблення нового продукту [48]. Сказане вище дає підстави говорити, що в режимі творчого застосування транзактних практик, які є надзвичайно енергетичними, вигорання не настає.

Транзактні техніки розглядаються як: процес отримання, передачі та уникання контактів, серед яких віддалення, ритуали, розваги, ігри, діяльність, щирість виступають як певні гештальти, що змінюються у негативні та позитивні контакти; адекватний прояв усіх станів Я (Дитини, Батьків, Дорослого) відповідно певній ситуації з необхідністю її стримування або зміни адекватно певного моменту; можливість інсайтів на шляху до подолання особистих страхів при стиканні з ризиками; свобода вибору та особиста відповідальність за прийняті рішення; свідоме стримування актів деструктивної поведінки та розширення спектру просоціальної поведінки; можливість саморозвитку та самоактуалізації. Ці знання відкривають шлях до розкриття можливостей, збереження особистісної цілісності, розширення репертуару та гармонізації соціальної поведінки особистості [48; 157].

На відміну від особистості, яка усвідомлює цінність змін задля збереження власної цілісності та власного духовного зростання, творчо до них ставиться і впевнено почувається в умовах цих змін, невпевнена особистість не бачить в них цінності, переживає стрес і вступає в конфлікт як з власним внутрішнім світом, так і з соціальним оточенням. Зокрема, як було з'ясовано в нашому дослідженні на прикладі вибірки майбутніх педагогів, неготовність до змін і активного включення в соціальне та професійне середовище (особливо напередодні випуску з вузу) призводить до розчарування, зростання тривоги і напруження, неадекватної оцінки своєї здатності до входження в «післявузівське» життя і зрештою створює своєрідний стан, який за своєю симптоматикою наближений до синдрому професійного вигорання [40; 41; 63]. Через це постає питання про розвиток і зміцнення системи ресурсів випускників не на останньому курсі, а впродовж усього періоду навчання у виші. І це одна з головних задач кафедр та вузівської психологічної служби.

З позицій системного підходу ресурсність майбутніх педагогів (як суб'єктів освітнього процесу) гарантує їх готовність до навчальної діяльності, успішний її перебіг, а також спротив численним ризикам і спокусам, які часом штовхають випускників на економію своїх ресурсів та пошук сурогатних, безвідповідальних і недоброчесних способів навчальної діяльності. Зокрема, випускники вдаються до використання таких квазі-форм навчання, як академічний плагіат, «фабрикація» даних, списування, купівля курсових і дипломних робіт тощо, які, власне, і слугують показниками навчального вигорання та академічної недоброчесності. Академічна недоброчесність вважається нині одною із загроз якісному навчальному процесу, і розміри цієї загрози дедалі більше зростають.

За нашими переконаннями, що базуються на тривалому досвіді викладацької діяльності, особистісна ресурсність як один з найоптимальніших чинників протидії академічній недоброчесності – це наявність, або відсутність особистісної структурно-інтегральної цілісності випускника [153]. Досягнення структурно-інтегральної цілісності сприяє оптимізації навчального процесу

[101]. Мається на увазі стан психічної напруги внаслідок порівняння випускниками результатів навчальних досягнень. Відбувається певний надрив: «немає мотивації» → «вдаюся до академічної недоброчесності» – і самотимуляція в пошуку правильних відповідей (рішень). В таких наративах своєрідного контент-аналізу «ілюзія в ілюзії» є непродуктивною історією. Платформа поточних станів змінюється в контексті понять планування та цілеполагання через заміну «значення-значимість» як мірила особистісного просування в досягненні поставлених цілей, корекції поточних станів шляхом визначення цільових пріоритетів, управління простором самореалізації за принципом кругової причинності, згідно з яким груповий дискурс обумовлює поведінку суб'єкта, а суб'єкт має можливість вносити зміни в цей дискурс [114]. У цьому контексті М. Фуко вживає вислів «модус проблематизації поведінки», під яким розумів спосіб опановування себе через реструктурування ставлення до самого себе та трансформацію вчинків за допомогою ігрових і пізнавальних прийомів [180].

За даними нашого дослідження (за методикою В. І. Моросанової), найменш розвиненою у майбутніх педагогів є здатність до моделювання ситуативного розвитку та причинно-наслідкових зв'язків, що є цілком зрозумілим: через відсутність життєвого досвіду, нездатність до повсякденних, системних зусиль з опанування знаннями, а також через несформованість етичних принципів, зокрема принципу академічної доброчесності, що скеровує суб'єкта навчального процесу до якісної освіти на засадах: чесності; довіри; справедливості; поваги; відповідальності; мужності; досконалості (за даними The Center for Academic Integrity, 2015).

Аналіз даних, отриманих за методикою К. Замфір (у модифікації А. О. Реана), показав нелінійну залежність між показниками особистісних ресурсів майбутніх педагогів та практичним їх застосуванням, дефіцит мотиваційно-потребової сфери (система цінностей, етичні орієнтації, здібності до саморозвитку), брак професійної спрямованості. По-перше, це пов'язано з неоптимальною політикою вищої освіти в баченні критеріїв

прийому до вишів, оцінки навчальних успіхів та якості державної атестації. По-друге, йдеться про природну вікову кризу студентського віку – кризу ідентичності, яка означає в т.ч. і кризу цінностей: коли «старі» цінності руйнуються, а нові ще не сформовані (криза ідентичності – це «гостра форма дезорієнтації; радикальна невизначеність позиції людини; брак рамки чи обрію, в яких речі можуть отримати стійку значущість») [158, с. 45].

Отже, зміст і значення простору самореалізації у відповідності з особистісними змінами, насамперед зміною та впорядкуванням цінностей, ієрархія (супідрядність) лежить в основі того, як особистість уявляє та презентує себе як самопрезентаційний проєкт, націлений на значимий результат (результат результату).

Згідно еко-підходу, ресурсними з огляду на готовність до змін є: здатність до лін-мислення, що дає можливість творчо змінювати суб'єктивне, химерне, примарне, не пов'язане з реальністю, стереотипне на альтернативне, об'єктивне, доцільне, багатовекторне; здатність до розширення «картини світу», пошуку узгодження бажаного і реального, досягнення психодинамічної єдності, отримання «нового результату», «нової якості»; абстрагування, або здатність до «відокремлення від травми», продукування стану «живої основи» як маркера того, що «травму пережито», прагнення руху в нове.

3.2. Рамкова програма з профілактики професійного вигорання педагогів закладів загальної середньої освіти та критерії оцінки її ефективності

Рамкову програму з профілактики професійного вигорання педагогів закладів загальної середньої освіти розроблено на основі узагальнених нами наукових уявлень про синдром професійного вигорання як соціально-психологічний феномен (які детально описані в Розділі 1) та сформульованої нами концепції профілактики професійного вигорання, яку схематично представлено на рис. 3.1:

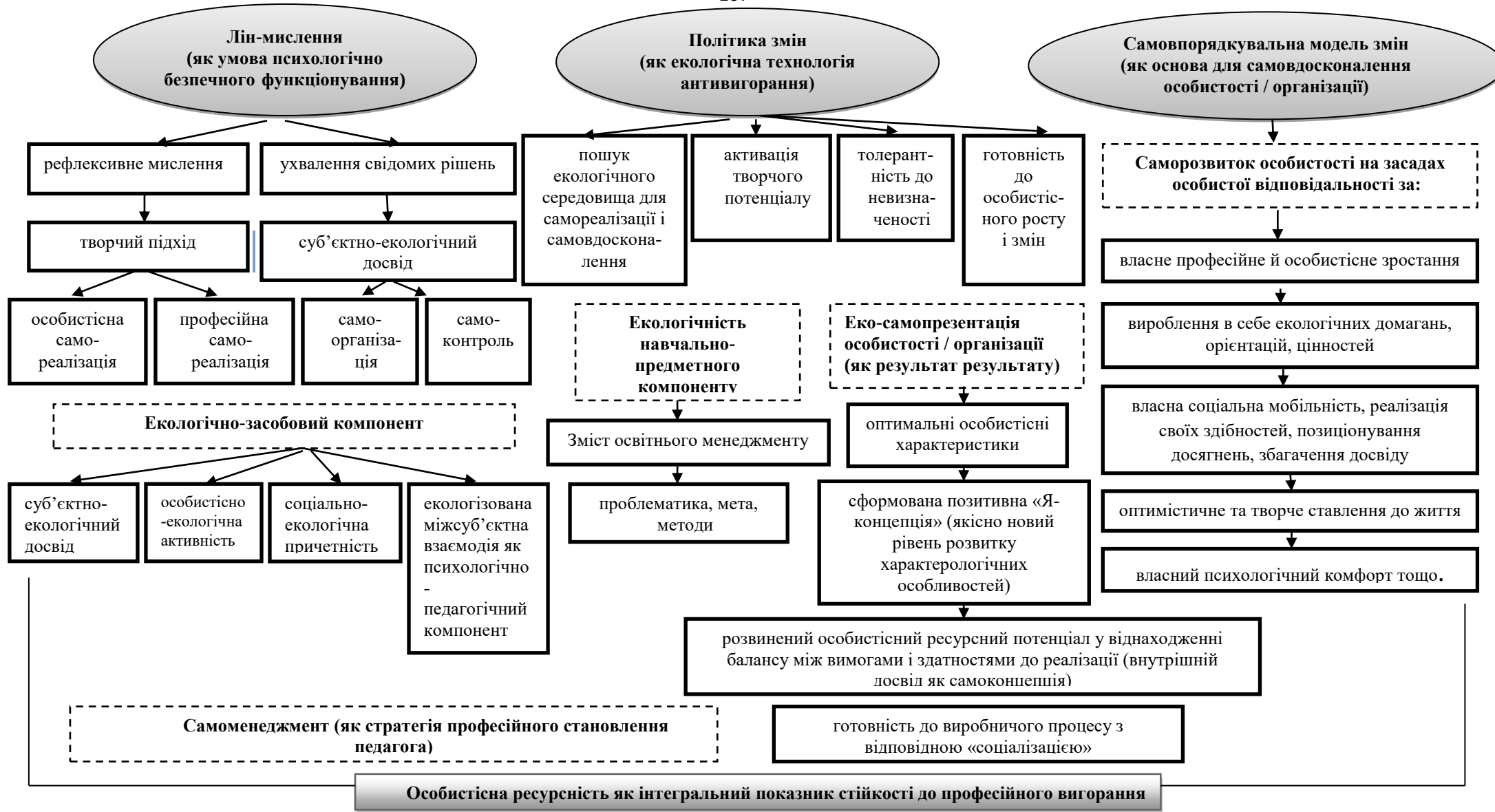


Рис. 3.1. Концепція профілактики синдрому професійного вигорання

Розробка рамкової програми, яка задає напрями роботи з проблематикою професійного вигорання у будь-яких, в тому числі й закладах загальної середньої освіти та вищих професійних закладах освіти, передбачає систему принципів її будови і реалізації; актуальних цілей та програмних завдань; інформації теоретичного та прикладного змісту; можливих ефектів (як результату результату) та динаміки наближення до них; критеріїв ефективності очікуваних результатів.

Керівним началом реалізації будь-якого програмного документу є принципи, або базові правила, виконання яких є обов'язковим і неодмінним. В основу нашої програми з формування здатності працівників закладів загальної середньої освіти попереджувати виникнення СПВ покладено наступні: 1) універсальні, або загальнонаукові, які впорядковують інтелектуально-рефлексивний простір професійної діяльності; 2) соціологічні; 3) психологічні (що в нормують вплив на когнітивну, афективну, конативну та Я-сферу людини) – принципи:

1. Універсальні, або загальнонаукові, принципи: принцип формалізації, або структурно-функціонального аналізу (аналіз, синтез, порівняння, класифікація, моделювання тощо); принцип генези: урахування стадійності життєвого циклу людини / організації (активності – пасивності; природних криз розвитку; етапу професіоналізації тощо); урахування етапності суспільного розвитку та ін.; принцип конвергенції: тенденція «зближення», спрямована на створення «чогось» з «багато чого»; принцип активації і збагачення рефлексії; принцип ситуаціонізму («тут і тепер»); принципи системного аналізу (принцип системної організації функцій; принцип самоорганізації; принцип флуктуації; принцип нелінійності; принцип відкритості; принцип стабільної хаотичності; принцип динамізму; принцип ентропійності тощо).

2. Соціологічні, або соціокультурні принципи: принцип адаптації до соціокультурних змін; принцип ідентифікації – індивідуалізації; принцип збагачення й інтеграції педагогічного досвіду; принцип оптимізації

професійної діяльності; принцип конформізму – нонконформізму; принцип оптимальної соціальної перцепції та соціальної взаємодії; принцип «сходження по соціальній драбині» та побудови кар'єри; принцип зобов'язання та відповідальності; принцип соціального доведення та соціальної доцільності; принцип розширення спектру соціальних та професійних ролей та деякі інші.

3. Психологічні принципи:

А. Принципи, що в нормують вплив на Я-сферу людини: 1) принцип гуманістичності за Г. О. Баллом [10] в розумінні особистісного впливу на інших (направленої дії певних вчинків), самозбережувальної дії, направленої особистістю на саму себе, на своє самовідновлення; 2) принцип вільного самовизначення; 3) принцип дефіциту вказує на те, що є найменш доступним стає бажаним; 4) принцип самосприйняття за Р. Чалдіні [189]; 5) принцип самоконструювання; 6) принцип саморегуляції за І. П. Павловим [107]; 7) принцип самоповаги (у досяганні успіху) виступає захисним механізмом у маніпуляційних намірах «інших», оскільки «звужує» зміст особистості до її особистісного мірила звершення можливого, тим самим укріплює її стійкість; 8) принцип варіативності як детермінація розвитку з можливістю реалізації тенденції до змін за Г. В. Суходольським [155]; 9) принцип креативності; 10) принцип активності; 11) принцип самостійності тощо.

Б. Принципи, що в нормують вплив на когнітивну сферу людини: 1) принцип реконструктивності та репрезентативності надає бачення евристичної моделі змін у їх сприянні активізації особистості / організації; 2) принцип психолого-діяльнісного проєктування за В. Й. Бочелюком [20]; 3) принцип стандартизації: бачення суб'єктом змін, розуміння їх причин, можливостей усунення негативних їх наслідків, уникання неякісних знань та запобігання пов'язаних з цим помилок; 4) принцип рефлексивного та критичного мислення [172]; 5) принцип розпізнання поведінкових патернів; 6) принцип асертивності: спрямований на пошук нових рішень в режимі збереження енергії тощо.

В. Принципи, що в нормують вплив на афективну сферу людини:

1) принцип емоційної рівноваги (емоційного балансу); 2) принцип емпатійного ставлення; 3) принцип атитюдності (схильності до певної активності в певній ситуації); 4) принцип позитивної емоційної післядії (задоволення результатом); 5) принцип інсайту; 6) принцип конгруентності; 7) принцип «емоційних погладжувань» як свідчення причетності та визнання іншими тощо.

Г. Принципи, що в нормують вплив на сферу діяльності та поведінки:

1) принцип професіоналізму у відборі оптимальних, ефективних засобів діяльності; 2) принцип змагальності та конкурентності як джерела професійного розвитку; 3) принцип визнання цінності помилок, в т.ч. в умовах невизначеності; 4) принцип інтерактивності; 5) принцип моделювання поведінки, що оцінюється як взірцева; 6) принцип партнерства (довіри, взаємопідтримки); 7) принцип оптимальної доцільної дії тощо.

Мета програми – розробка системи заходів з профілактики професійного вигорання в умовах закладу загальної середньої освіти та визначення критеріїв її ефективності.

Завдання програми:

1. Розробити принципи, цілі та завдання, систему знань теоретичного та прикладного змісту, спрямовані на профілактику синдрому професійного вигорання на засадах екологічного підходу та політики змін як екологічного виходу за межі традиційних уявлень про вигорання.

2. Проаналізувати можливі ефекти пропонованої політики змін (як результат результату) та динаміку наближення до них.

3. Визначити систему критеріїв ефективності очікуваних результатів з погляду на екологічність цих результатів.

Під ефектами пропонованої вище політики змін (як можливого екологічного результату заходів з попередження вигорання) ми розуміємо ті зміни, які є бажаними і найскоріше мали б відбутися у разі розробки і

запровадження спеціальної програми з профілактики професійного вигорання.

Усю множину таких ефектів можна за ухваленою нами логікою класифікувати на три основні групи: 1) системні ефекти; 2) соціокультурні ефекти; 3) психологічні ефекти.

До головних системних ефектів належать:

1. «ефект витривалості і стійкості в умовах змін» (здатність системи змінюватись в результаті впливу внутрішніх і зовнішніх чинників із збереженням життєво-важливих структурних та функціональних параметрів, розвиваючись і залишаючись тотожною самій собі);
2. «ефект ресурсозбереження і ресурсовідновлення»;
3. «ефект відповідності, варіативності та нормативності» (урахування широкого спектру різноманітних умов).

До основних соціокультурних ефектів належать:

1. «ефект відповідності об'єктивній соціокультурній реальності» із збереженням самоцінності та особистісної цілісності;
2. «ефект належності до професійної спільноти»;
3. «ефект вибору поля професійної діяльності» на основі впровадження лін-мислення як маркера застосування соціальних знань і соціального досвіду та скеровування власної активності.

До основних психологічних ефектів належать:

- 1) «ефект зворотного зв'язку особистості з різними сторонами і суб'єктами її буття на усіх рівнях її життєдіяльності» у напрямі бажаного особистісного та професійного розвитку під впливом програмних заходів і бажання особистості змінюватися;
- 2) «ефект особистого включення» в професійну діяльність на емоційному, когнітивному та поведінковому рівнях;
- 3) «ефект самореференції» (визнання цінності та ресурсності інсайту; усвідомлення та прийняття себе; повага до набутої системи знань);

4) «ефект розвивального впливу стресу і травми», які розглядаються як стимули до саморегуляції і змін (когнітивна та емоційна переоцінка ситуації);

5) «ефект збереження енергії» як віднаходження «емоційного поля безпеки» (в т.ч. асертивна поведінка);

6) «ефект саморегуляції» (в т.ч. «ефект управління когнітивними репрезентаціями та поведінкою» та «ефект оптимального, просоціального обміну емоціями»);

7) «ефект нарощування мотиваційного потенціалу до змін»;

8) «ефект індивідуалізації»;

9) «ефект переключення» внаслідок мобілізації внутрішніх ресурсів (інтелекту, пам'яті, сили волі тощо), направлених на досягання «ефекту контрасту» з визначенням ролі послідовного контрасту замість одночасного.

Означені ефекти доцільно враховувати при розробці і реалізації різного роду спеціальних програм, спрямованих на профілактику СПВ [18; 25]. Крім того, розробка і реалізація таких програм передбачає відстеження:

1. динаміки біологічного ресурсу за «теорією обміну» Г. Келлі, як забезпечення позитивного балансу в результаті взаємообміну, ефективного поглинання та трансформації «зовнішнього через внутрішнє» і «внутрішнього через зовнішнє» [Цит. за 207];

2. динаміки взаємовідносин шляхом втілення особистісних дій і вчинків або самоізоляції в умовах контрастного сприйняття ситуації на противагу стереотипним поведінковим моделям;

3. динаміки залежності особистісних і професійних характеристик від рівня розвитку групи та її якісних характеристик, пов'язаних у т.ч. з формою власності закладу загальної середньої освіти;

4. динаміки індивідуально-психічних показників в сфері наближення «Я-ідеального» та «Я-реального»;

5. соціальної динаміки у її нелінійності (множинності ситуативних рішень, різноякісності, циклічності);

6. динаміки ставлення особистості до уявлень, ідей, фактів, які спочатку викликали в неї неприйняття і спротив, на засадах поваги та толерантності без втрати при цьому критичності і самоповаги;

7. динаміки саморозвитку особистості та діапазону її змін.

Аналіз динаміки означених і будь-яких інших показників вигорання полягає у необхідності формулювання алгоритму рефлексії у вигляді пошуку педагогом шляхів до самотрансформації як динамічних процесів під час аналізу ним своїх поведінкових реакцій, певних очікувань від навчального процесу та вимог [5; 73]. Збалансованість поведінкових реакцій є фільтром стримування негативного сприйняття як наслідку незадоволених потреб, а саме: бути несприйнятим, неприйнятим, тобто, нереалізованим та зневаженим, а відтак, неуспішним та ураженим. Йдеться про негативну та позитивну самооцінку особистості як ознаку її самодостатності у вигляді Я-концепції, де негативна самооцінка є наслідком руйнації ідеального Я-образу й виражається як Я-обурене [13]. Таке викривлення можна порівняти із «кривим дзеркалом», тобто з хибним, необ'єктивним відображенням дійсності.

З огляду на це, прибічник динамічного підходу Ж. Лакан [72] пропонує схему розвитку ймовірних подій, яка може пояснювати розуміння професійного вигорання через три основні поняття: Символічне – Уявне – Реальне, які в подальшому можна асоціювати з визначенням Ж. Лаканом «стадій дзеркала» і відповідними процесами:

1 стадія – динамічний процес «Тріщина в дзеркалі».

2 стадія – динамічний процес «Дзеркало падає».

3 стадія – динамічний процес «Відсторонення від дзеркала».

Відповідно із зазначеними стадіями можна розглядати розвиток навчального процесу як поточний, етапний, стадійний, ситуативний та коментувати це наступним чином:

На першій стадії – стадії стикання – вчитель зустрічається з неочікуваними реакціями учнів та руйнацією його Я-ідеального (того, яким він має бути, орієнтуючись на суспільно-моральні норми, за І. Д. Бехом) [13].

На другій стадії – стадії втрачання стійкості – вчитель виявляє безпорадність керувати ситуацією і учнями, а отже через бездіяльність «обох сторін» навчальний процес і міжособистісні відносини порушуються.

На третій стадії – стадії намагання уникнути конфліктної ситуації – вчитель відсторонюється або відмовляється від інтерактивної дії.

Замість цього аналіз дій педагогом має виглядати наступним чином (згідно зі стадіями означених динамічних процесів):

1. Повне усвідомлення порушення комунікативної дії учителем.
2. Порушення ієрархії міжособистісних відносин учителя з учнями на рівні обов'язків та належній оцінці.
3. Відмова не від Я-ідеального, а від взаємодії з Іншими (учасниками навчального процесу) та обмеження професійного функціонування.

Отже, перед педагогом постають наступні задачі:

1. Пошук сприятливих умов та середовища для акумуляції його схильностей і здібностей.
2. Артикуляція індивідуальних здатностей і здібностей як доведення своєї професійної компетентності.
3. Розширення компетенцій Я-сфери в результаті набуття нових знань і професійного досвіду (Додаток Г.4).
4. Пошук способів підвищення мотивації як рушійної сили для організації діяльності, розвитку і саморозвитку.
5. «Робота над помилками» своєї поведінки для оптимального застосування поведінкових патернів в дії.

Для саморегуляції педагогу стануть в нагоді відхід від категоричності як засобу обмеження волі Іншого, неприйняття позиції Іншого, визначення меж дозволеної поведінки з метою запобігання авторитарності. Тобто йдеться про перехід від педагогіки покарання (нересурсні відносини) до

фасилітативної педагогіки (ресурсні відносини, які дають можливість для комунікативної дії).

Самооцінку та почуття самоцінності слід культивувати через проявлення емпатії, довіри, дружелюбності, конструктивності як розширення кола дозвільних можливостей, допоміжних відносин, стимулювання до успіхів в навчанні, а відтак, дивергентного мислення. Задля культивації цінностей та потреб інтерактивних систем «учитель-учень» та «особистість-організація» слід знайти нове бачення протистояння професійному вигоранню у вигляді перетворення інтеріндивідуальних відносин на інтраіндивідуальні системи, що мають досягати згоди при динамічності процесів самотрансформації.

Учитель – як виробник освітнього продукту – має опанувати різні соціальні ролі, щоб бути цікавим учневі та збагачувати спектр своїх ідентичностей. Це один з ефективних засобів протистояння професійному вигоранню, оскільки великий вибір відповідних цим ідентичностям поведінкових моделей свідчить про високий адаптаційний потенціал та здатність до змін, надає педагогу широкий спектр можливостей для саморозвитку і самотрансформації – самоменеджмент (як стратегія професійного становлення педагога) – згідно із запитами соціуму та реалізації нових інтегративних шляхів для особистої і професійної самореалізації (Додаток Г.5).

Запропонована рамкова програма може скласти основу для розробки більш детальної програми реформувального впливу, яка зважатиме на: 1) особливості ресурсів та адаптаційних можливостей педагогів; 2) етапи їх особистісного і професійного розвитку; 3) їх прагнення до змін та набуття якісно нового стану власної професійної придатності. В новій якості професійної придатності вміння та навички потребують розширення рамок функціональності в новому полі діяльності. Внаслідок зміни попередніх парадигм створюється нова реальність, яка дає змогу для нових інсайтів та продукування нової «унікальності». За допомогою лін-мислення

«унікальність» буде використана для відходження від дихотомічних схем, створення різноманітних ідей, збагачення інформаційної бази та рефлексії.

3.3. Соціально-психологічний тренінг як ефективний засіб розвитку стійкості учителів до професійного вигорання

Уявлення про можливості профілактики професійного вигорання учителів та здійснене нами емпіричне дослідження стану вигорання у державних та приватних закладах загальної середньої освіти дали підстави обрати для подальшого дослідження (на формувальному його етапі) три основні змістові напрямки соціально-психологічного впливу:

1) усвідомлення учителями власних можливостей у сфері професійної діяльності через самопізнання й рефлексію своїх професійних здібностей, можливостей і наявних професійних досягнень та увідповіднення їх з особистими домаганнями й очікуваннями;

2) розвиток екологічного емоційно-ціннісного ставлення до свого особистісного і професійного Я через самоствердження, самовдосконалення, самоактуалізацію у професійному середовищі;

3) інтеграція в соціальне і професійне середовище на засадах ціннісно-орієнтаційної єдності з ним та за правилами асертивної поведінки (пошук «свого» професійного середовища – творчого і розвивального).

Ці змістові напрямки було укладено в основу розробки соціально-психологічного тренінгу з активного формувального розвитку стійкості до виникнення і розвитку синдрому професійного вигорання.

Процедура тренінгу передбачала реалізацію чотирьох відносно автономних і розділених у часі етапів:

1) рефлексивного етапу, на якому розв'язувалися когнітивні завдання профілактики професійного вигорання;

2) етапу тренування емоційної сензитивності, на якому розв'язувалися завдання з емоційної стабілізації учасників;

3) поведінкового етапу, на якому розв'язувалися завдання з оптимізації професійної комунікації учасників;

4) етапу особистісного зростання, на якому розв'язувалися завдання з усвідомлення особистісних ресурсів та можливостей їх збереження і поновлення.

Отже, за змістом розроблений і запроваджений нами тренінг складався з чотирьох частин (блоків), що були реалізовані в чотири очних сесії, а також включав міжсесійний період. Перша сесія (24 години): вступне заняття (4 години) та серія занять з розвитку когнітивного компоненту професійної самосвідомості як чинника профілактики професійного вигорання (20 годин). Друга сесія (24 години): серія занять, спрямованих на розвиток афективного компоненту професійної самосвідомості як чинника профілактики професійного вигорання. Третя сесія (24 години): серія занять з розвитку поведінкового компоненту професійної самосвідомості як чинника профілактики професійного вигорання. Четверта сесія (24 години): серія вправ з розвитку саморефлексії власної особистісної сфери, або Я-сфери та підсумкового заняття у формі підготовки колективного проєкту рекомендацій (6 годин). Загальна кількість годин тренінгової програми складає – 112 годин. Міжсесійні періоди в проміжках між сесіями тривали по два тижні. У цей період учасники експериментальних тренінгових груп виконували домашні завдання, здійснювали самодіагностику, розробляли систему саморекомендацій та проєкти рекомендацій для інших учасників групи (підготовка до завершального заняття з підготовки до вироблення колективного проєкту рекомендацій для групи в цілому). Усього формувальний експеримент тривав близько півроку.

Експериментальною базою дослідження було обрано заклади загальної середньої освіти державної та приватної форм власності в м. Обухів Київської області (Академічний ліцей № 1 імені А. С. Малишка, Академічний ліцей № 2, Академічний ліцей № 3 Обухівської міської ради Київської області). Загальна кількість досліджуваних становила 60 осіб. Це

учителі з відносно високими та близькими до високих показниками професійного вигорання. Учителів було розподілено на 4 групи по 15 осіб у кожній: дві групи – контрольна (КД) та експериментальна (ЕД) – учителі державних шкіл та дві групи – контрольна (КП) та експериментальна (ЕП) – учителі приватних шкіл. До складу усіх чотирьох груп увійшли вчителі, які суб'єктивно (за десятибальною шкалою) оцінювали свою самореалізацію в професії як нижчу за середню та скоріше незадовільну, а ризик потрапити до категорії осіб, які мають ознаки вигорання в професії (також за десятибальною шкалою) – як досить високий і дуже високий. Отже всього у формувальному експерименті взяли участь чотири групи учителів (загальна кількість – 60 осіб).

Формувальна частина тренінгу реалізовувалася в режимі онлайн у двох експериментальних групах учителів: групі учителів приватних шкіл та групі учителів державних шкіл (по 15 осіб у кожній). Крім експериментальних груп, як вже зазначалося, для участі в експерименті було сформовано дві контрольні групи – одну склали учителі державних шкіл, а другу – учителі приватних шкіл (по 15 осіб у кожній групі). Ці дві групи, як і учасники експериментальних груп, взяли участь у попередній та підсумковій психологічній діагностиці стану самореалізації в професії, однак вони не брали участі в реалізованому нами тренінгу.

Для попередньої психологічної діагностики учасникам усіх груп було запропоновано оцінити за 10-бальною шкалою:

1. Наскільки Ви задоволені рівнем Вашої самореалізації в професії?

0 ----1 ----2 ----3 ----4 -----5 -----6 -----7 -----8 -----9 -----10,

де від 0-1 – це дуже низький; від 9-10 – це дуже високий рівень;

2. Чи відчуваєте Ви наслідки професійного вигорання особисто на собі?

0 ----1 ----2 ----3 ----4 -----5 -----6 -----7 -----8 -----9 -----10,

де від 0-1 – дуже відчуваю; від 9-10 – зовсім не відчуваю.

У підсумковій психологічній діагностиці всім групам було запропоновано визначити за 10-бальною шкалою:

1. Як особисто Ви визначаєте рівень Вашої самореалізації в професії:

0 ----1 ----2 ----3 ----4 -----5 -----6 -----7 -----8 -----9 -----10,

де від 0-1 – це дуже низький; від 9-10 – це дуже високий рівень;

2. Чи відчуваєте Ви наслідки професійного вигорання особисто на собі?

0 ----1 ----2 ----3 ----4 -----5 -----6 -----7 -----8 -----9 -----10,

де від 0-1 – дуже відчую; від 9-10 – зовсім не відчуваю.

Узагальнені результати наведено в табл. 3.1:

Таблиця 3.1

Показники попередньої психологічної діагностики

Експрес-опитувальник	Оцінка ефективності (критерії)	Державні школи		Приватні школи	
		ЕГ N=15	КГ N=15	ЕГ N=15	КГ N=15
1. Наскільки Ви задоволені рівнем Вашої самореалізації в професії?	Суб'єктивна оцінка	4,2	2	3,3	2
2. Чи відчуваєте Ви наслідки професійного вигорання особисто на собі?	Суб'єктивна оцінка	4,2	2	3,3	2

Вступний блок тренінгу передбачав встановлення позитивних відносин між учасниками та створення позитивної установки на діалог з членами групи. Також ознайомлення учасників із навчальною стратегією програми, логікою викладання змісту, сценарієм занять.

Перший блок був присвячений розвитку когнітивного компоненту професійної самосвідомості педагога (знання Я як суб'єкта професійної діяльності). А саме, усвідомлення педагогами своїх можливостей у Я-досягненнях через самопізнання, самоаналіз і самоосмислення. Вправи блоку орієнтовані на те, щоб сфокусувати увагу педагогів на власній особистості, на своїх переживаннях, думках, звичних способах поведінки. На цьому етапі актуальним є створення в групі таких умов і таких ситуацій, які могли б

забезпечити кожному педагогу можливість найбільш яскраво, чітко побачити себе у дзеркалі власних переживань і самооцінок, та у відображенні думок учасників групи оцінити свої особистісні та професійні якості, прислухатися до своїх переживань. Цьому у більшій мірі сприяє необхідність постійної вербалізованої рефлексії своїх думок і переживань. У створених таким чином умовах, відбувається корекція самосприйняття, ставляться під сумніви укорінені системи оцінок і самооцінок, розкриваються несподівані сторони людського Я. Нижче наводимо основний зміст занять першого блоку.

Заняття 1. Я-концепція в структурі особистості.

Мета: систематизувати знання з теоретичних положень Я-концепції у структурі особистості; розвивати установки самоаналізу професійної Я-концепції; сприяти згуртуванню групи.

Зміст заняття: презентація завдань, змісту та очікуваних результатів блоку; психогімнастика; презентація партнера; вироблення правил групової роботи; вправа «Надувна лялька»; аналіз домашнього завдання; міні-лекція: «Я-концепція у структурі особистості»; самодіагностика (міні-тест «Я-концепція»); психогімнастика; щоденна вихідна анкета; підсумок заняття.

Заняття 2. Професійна Я-концепція педагога.

Мета: систематизація знань щодо професійно-важливих якостей педагога; актуалізація учасниками тренінгу професійного образу Я; самоаналіз професійно важливих якостей педагога; розвиток самоналізу.

Зміст заняття: психогімнастика; вправи – «Проба на роль», «Графічний символ педагога», «Ідеальний образ успішного педагога», «Консультант». Самодіагностика (міні-тест «Особистісні якості»); вправа «Кінорежисери»; практикум «Професіограма педагога»; психогімнастика; щоденна вихідна анкета; підсумок заняття.

Заняття 3. Професійно-важливі особистісні якості педагога.

Мета: систематизація знань щодо професійно-важливих якостей педагога; самоаналіз розвитку професійно-важливих якостей; розвиток емпатії, комунікативних навиків, творчого мислення, тренування навиків слухання.

Зміст заняття: психогімнастика; міні-лекція: «Професійно-важливі якості педагога»; вправи – «Слухати і чути», «Розвідка», «Дзеркало», «Відкрита комунікація», «Точка зору», «Метафоричний портрет»; рефлексія проведених вправ; психогімнастика; щоденна вихідна анкета; підсумок заняття.

Другий блок тренінгу був спрямований на розвиток афективного компоненту професійної самосвідомості, у якому ключовим є розвиток уміння здійснювати саморегуляцію міжособистісного професійного спілкування, розкриття педагогом власних здібностей, минулих і майбутніх досягнень, а також уявлення про те, як його оцінюють інші спеціалісти. Вправи блоку орієнтовані на усвідомлення педагогами себе в системі професійного і особистісного спілкування та оптимізацію міжособистісних відносин з колегами. Особлива увага приділяється розвитку психологічних можливостей особистості, її соціально-перцептивних і комунікативних компетенцій, усвідомленню звичних способів спілкування, аналізу помилок у міжособистісній взаємодії. Велике значення в цьому блоці надається системі прийомів невербальної комунікації, тренінгу сензитивності, відпрацюванню навичок оптимального спілкування. Учасники групи знайомляться із прийомами налагодження ділової взаємодії під час спілкування з колегами на роботі, з адміністрацією, з діловими партнерами. Зміст занять блоку представлений нижче.

Заняття 1. Я очима інших.

Мета: усвідомлення важливості емоційно-ціннісних контактів у професійному розвитку, розвиток відчуття цінності власної особистості, розвиток уявлень особистості про те, як її сприймають і розуміють інші.

Зміст заняття: психогімнастика; тематична дискусія: «Яку роль відіграють професійно-ціннісні контакти у розвитку професійної самосвідомості педагога?»; вправи – «Мій портрет очима групи», «Відповіді за іншого», «Рекламний ролик», «Самосуд», «Я знаю, що тобі приснилося»,

«Зуби дарованого коня»; рефлексія проведених вправ; психогімнастика; щоденна вихідна анкета; підсумок заняття.

Заняття 2. Професійні цінності.

Мета: систематизація знань щодо змісту професійних цінностей педагога, розкриття цінності власної особистості, розвиток соціальної і професійної впевненості, відпрацювання прийомів налагодження ділової взаємодії під час спілкування.

Зміст заняття: психогімнастика; вправа «Шукаю друга», тематична дискусія: «Що ми вкладаємо у зміст понять «людські цінності», «професійні цінності»?»; вправи – «Я і інші», «Коридор просвітлення»; рефлексія проведених вправ; психогімнастика; щоденна вихідна анкета; підсумок заняття.

Заняття 3. Механізми ідентифікації в професійній діяльності.

Мета: аналіз власної професійної ідентичності, розвиток навиків сприйняття і розуміння себе і інших у процесі спілкування, розвиток внутрішніх засобів рольової децентрації.

Зміст заняття: психогімнастика; вправи: «Враження», «Дерево»; міні-лекція «Механізми ідентифікації в професійній діяльності»; вправи – «Професійна ідентичність», «Хто Я?», «Який Я?»; психогімнастика; щоденна вихідна анкета; підсумок заняття.

Заняття 4. Розвиток особистісної ідентичності.

Мета: формування позитивного образу Я і професійного майбутнього, розвиток самосприйняття, розвиток самоаналізу та самосприйняття, підвищення рівня самооцінки.

Зміст заняття: психогімнастика; вправи – «Декларація самоцінності», «Професійний портрет», «Педагогічний гімн», «Хочу, можу, повинен – і це я!», «Фантазії про життєвий шлях»; рефлексія проведених вправ; психогімнастика; щоденна вихідна анкета; підсумок заняття.

Третій блок тренінгової програми був орієнтований на розвиток поведінкового компоненту професійної самосвідомості. На даному етапі

тренінгу основний акцент робиться на розвиток професійної впевненості та корекції професійної позиції педагогів. Приділяється увага усвідомленню управління професійним розвитком, виробляються і закріплюються нові професійні дії поведінки. Також, відбувається відпрацьовування вмінь самоаналізу професійної діяльності. Особлива увага приділяється розвитку професійної впевненості, соціально-комунікативної компетентності та розвитку цілепокладання. Зміст занять блоку представлений нижче.

Заняття 1. Самоаналіз професійного образу.

Мета: самоаналіз реального та ідеального професійного образу, усвідомлення процесу міжособистісного впливу і особистісних змін.

Зміст заняття: психогімнастика; вправи – «Вершки», «Список Роджерса», «Відеомонолог», «Рівень щастя», «Мій професійний портрет у промінні сонця»; тематична дискусія: «Що таке реальний та ідеальний професійний образ?»; рефлексія проведених вправ; психогімнастика; щоденна вихідна анкета; підсумок заняття.

Заняття 2. Особливості розвитку професійної самосвідомості.

Мета: систематизувати знання щодо розвитку професійної самосвідомості педагога, самоаналіз рівня розвитку професіоналізму, формування установок на вдосконалення професійного досвіду.

Зміст заняття: психогімнастика; міні-лекція: «Особливості розвитку професійної самосвідомості»; обговорення лекції; вправи – «Професійні стереотипи», «Кореспондент», «Готель», «Процес навчання», «Витрачаємо гроші на професійний розвиток»; рефлексія проведених вправ; психогімнастика; щоденна вихідна анкета; підсумок заняття.

Заняття 3. Мотивація професійної діяльності.

Мета: систематизація знань щодо основних мотивів професійної діяльності, розвиток мотивації досягнення професійного успіху, самоаналіз основних мотивів у професійній діяльності.

Зміст заняття: психогімнастика; вправи – «Що є важливим у роботі?», «Професійна дилема», «Поганий педагог», «Мотиви діяльності»; рефлексія

проведених вправ; формулювання теоретичних понять; психогімнастика; щоденна вихідна анкета; підсумок заняття.

Заняття 4. Теоретичні парадигми у педагогіці.

Мета: систематизувати знання щодо основних теоретичних парадигм у педагогіці, тренування професійних умінь з розвитку навиків роботи з аудиторією.

Зміст заняття: психогімнастика; вправи – «Лекція», «Еміграція», «Асоціації за професійним портретом», «Сім'я педагогів»; рефлексія проведених вправ; формулювання теоретичних положень; психогімнастика; щоденна вихідна анкета; підсумок заняття.

Заняття 5. Досвід вирішення інструментальних професійних задач.

Мета: розвиток навичок вирішення професійних інструментальних задач.

Зміст заняття: психогімнастика; професійні задачі – «Мовчазний учасник», «Скритий мотив», «Завершення», «Агресивний учасник», «Влада і контроль», «Кожний має право на місце під сонцем», «Слабкий учень», «Допоможіть», «Згладжування образи», «Сюрприз»; рефлексія проведених вправ; психогімнастика; щоденна вихідна анкета; підсумок заняття.

Заняття 6. Досвід консультування.

Мета: розвиток умінь консультування, самоаналіз досвіду консультативного процесу.

Зміст заняття: психогімнастика; вправи на розвиток умінь консультування (11 проф. ситуацій); рефлексія проведених вправ; психогімнастика; щоденна вихідна анкета; підсумок заняття.

Заняття 7. Досвід надання педагогічної допомоги.

Мета: вироблення навичок надання педагогічної допомоги, розвиток співчутливого ставлення до проблем інших, розвиток умінь працювати з почуттям відповідальності.

Зміст заняття: психогімнастика; вправа «Ситуації співчуття» (5 проф. сит.), «Ухвалення відповідальності» (3 проф. сит.); рефлексія проведених вправ; психогімнастика; щоденна вихідна анкета; підсумок заняття.

Заняття 8. Досвід встановлення педагогічного контакту.

Мета: розвиток умінь встановлювати педагогічний контакт з клієнтами, розвиток умінь працювати з почуттям відповідальності.

Зміст заняття: психогімнастика; завдання на встановлення педагогічного контакту – «Телефон», «Хто заступник міністра?»; завдання на педагогічну спостережливість і реалізацію індивідуального підходу – «Бесіда з матір'ю», «Неакуратна друкарка», «Овочева база»; рефлексія проведених вправ; психогімнастика; щоденна вихідна анкета; підсумок заняття.

Заняття 9. Досвід планування професійної діяльності.

Мета: розвиток умінь планування, удосконалення навичок планувати річний план роботи педагога з певної проблеми.

Зміст заняття: психогімнастика; круглий стіл з питання основних підходів у плануванні діяльності педагога, міні-лекція: «Системно-цільовий підхід у плануванні роботи педагога», моделювання річного плану роботи педагога з проблеми профілактики агресивності в учнівському середовищі з подальшою презентацією та обговоренням, рефлексія заняття, щоденна вихідна анкета.

Заняття 10. Досвід проведення діагностичної роботи.

Мета: розвиток умінь проведення діагностичної роботи.

Зміст заняття: психогімнастика; круглий стіл з питання змісту та основних напрямків діагностичної роботи педагога; міні-лекція: «Основні методи психодіагностики»; складання психологічного інструментарію з проблем: адаптація дітей до школи, адаптація учнів до навчання у закладі загальної середньої освіти, ціннісні орієнтації старшокласників; презентація розробленого психологічного інструментарію з подальшим обговоренням та вдосконаленням; рефлексія заняття; щоденна вихідна анкета.

Заняття 11. Досвід проведення просвітницької роботи.

Мета: розвиток умінь проведення просвітницької роботи.

Зміст заняття: психогімнастика; круглий стіл з питань змісту та основних напрямків просвітницької роботи педагога; складання та проведення просвітницьких заходів для педагогів з проблем поведінки дітей; презентації

просвітницьких заходів з подальшим обговоренням; рефлексія заняття; щоденна вихідна анкета.

Заняття 12-13. Досвід проведення розвивальної роботи.

Мета: розвиток умінь проведення розвивальної роботи.

Зміст занять: психогімнастика; круглий стіл з питань змісту, основних напрямків розвивальної роботи педагога; складання розвивальної програми для школярів з напрямків: розвиток пізнавальних процесів, розвиток вмінь спілкуватися, розвиток саморегуляції; демонстрація розвивальних програм; рефлексія заняття; щоденна вихідна анкета.

Четвертий блок орієнтований на особистісне зростання в напрямку збереження і поновлення особистісних ресурсів, вироблення перспектив професійного та особистісного розвитку та самоаналізу нового досвіду, набутого у ході тренінгу. На цьому етапі учасники навчання презентують **колективний проєкт на тему: «Особливості розвитку професійної самосвідомості педагогів»**, який оформлювався поетапно у міжсесійний період за результатами роботи учасників у ході тренінгу.

Зміст заняття: презентація колективного проєкту на тему: «Особливості розвитку професійної самосвідомості педагогів»; психомалюнок «Я-до і Я-після тренінгу»; обмін думками; завершення тренінгу.

Після завершення тренінгу було проведено повторне вимірювання в усіх чотирьох групах досліджуваних. У підсумковій психологічній діагностиці всім групам було вдруге запропоновано визначити за 10-бальною шкалою:

1. Рівень Вашої самореалізації в професії:

0 ----1 ----2 ----3 ----4 -----5 -----6 -----7 -----8 -----9 -----10,

де від 0-1 – це дуже низький; від 9-10 – це дуже високий рівень;

2. Чи відчуваєте Ви наслідки професійного вигорання особисто на собі?

0 ----1 ----2 ----3 ----4 -----5-----6 -----7 -----8 -----9 -----10,

де від 0-1 – дуже відчуваю; від 9-10 – зовсім не відчуваю;

Крім цього на етапі оцінки ми додали два запитання (одне з яких – закрите – потребувало визначитися за 10-бальною шкалою):

1. Чи змінилася якість Вашого особистого та професійного життя за останні 5-6 місяців?

0 ----1 ----2 ----3 ----4 -----5 -----6 -----7 -----8 -----9 -----10,

де від 0-3 – ні, не змінилася; від 7-10 – так, змінилася;

та ще одне – відкрите – запитання:

2. Що змінилося в Вашому особистому та професійному житті за останні 5-6 місяців (напишіть)?

Відповіді на це запитання оброблялися не лише кількісно, а й за допомогою контент-аналізу. Результати здійсненої підсумкової діагностики наведено в табл. 3.2:

Таблиця 3.2

Показники підсумкової психологічної діагностики

Експрес-опитувальник	Оцінка ефективності (критерії)	Державні школи		Приватні школи	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1. Наскільки Ви задоволені рівнем Вашої самореалізації в професії?	Суб'єктивна оцінка	5,3	2	4,3	2
2. Чи відчуваєте Ви наслідки професійного вигорання особисто на собі?	Суб'єктивна оцінка	5,3	2	4,3	2
3. Чи змінилася якість Вашого особистого та професійного життя за останні 5-6 місяців?	Суб'єктивна оцінка	6,2	2	5,8	2
4. Що змінилося в Вашому особистому та професійному житті за останні 5-6 місяців (напишіть)?	Суб'єктивна оцінка	6,2	2	5,8	2

Як показують результати відповідей контент-аналізу (див. Додаток Д), в контрольних групах нічого не змінилося в особистому та професійному житті. Натомість в експериментальних групах життя стало сприйматися «як більш цікаве», «майбутні зміни вже не так лякають», відчувається стан «врівноваженості» та «здатність вирішувати проблемні ситуації як вдома, так і на роботі». Таким чином ці зміни стосуються: 1) для учителів закладів

загальної середньої освіти державної форми власності – розвитку показників індивідуальності; збагачення рефлексії через креативність замість слідування шаблонам та стереотипам; засвоєння та практикування нових соціальних ролей та ділових якостей через впровадження в навчальний процес професійних умінь та навичок; розвитку емпатії та толерантного ставлення до іншості; 2) для учителів закладів загальної середньої освіти приватної форми власності – розвитку навичок самоорганізації та самоконтролю; розширення особистісного світогляду та меж творчості як мета-рівневої компетентності.

За результатами контент-аналізу групи показують, що тренінг може бути досить ефективним інструментом у розвитку стійкості фахівців до професійного вигорання. Постійні вправлення протягом занять сприяють усвідомленню учасниками соціально-психологічного тренінгу свого внутрішнього світу та світу інших людей; включенню в особистісно значущу професійну діяльність; розвитку емоційно-ціннісного ставлення до особистісного і професійного Я через самоприйняття та набуття професійної впевненості. Позитивне психологічне самопочуття, особистісна рефлексія та досвід позитивної атракції від референтних інших слугують ментальним підґрунтям для самоосвіти та розвитку Я-компетентностей. Дія тренінгу розкриває причинно-наслідкові зв'язки в контексті досягнення особистих соціально-значущих цілей, погоджених з учасниками свого професійного середовища в напрямі досягнення ціннісно-орієнтаційної єдності з ним. Така динаміка є очевидною для учасників тренінгу, які прагнуть особистих та професійних змін, породжує в них відчуття безпеки й упевненості, яка стає дедалі стабільнішою властивістю особистості. По завершенні тренінгу його учасники здатні репрезентувати систему особистісних ресурсів з більшою впевненістю в собі, що є універсальним показником асертивності і потужним особистісним ресурсом.

Формування стійкості учителів до професійного вигорання базується на ряді принципів, погоджених з розробленою нами концептуальною

моделлю його профілактики. Особливо важливо зважати: 1) на вихідний стан особистісного потенціалу учителя як учасника тренінгу, його мотивацію, сформовані в нього настанови на зміни; 2) на те, що стійкість до вигорання є системною якістю особистості, пов'язаною з іншими особистісними якостями, а отже як залежною від них, так і здатною чинити на них самостійний психологічний вплив. Самоставлення, самоінтерес, самоменеджмент, упевненість, задоволення собою і результатами своєї професійної діяльності, соціально-комунікативна компетентність, цілепокладання, мотивація уникнення невдач, орієнтація на виконання своїх професійних обов'язків та орієнтація на результат виступають в якості самокорекції смисложиттєвих орієнтацій і цілей, переосмислення систем цінностей, у т.ч. оцінок власних досягнень, нових взірців і авторитетів, власного Я-образу і свого місця в професійному середовищі тощо.

В системі координат «політики змін», націленої на просування нових ідей, спектр особистісних досягнень має відігравати значущу роль, адже досягнення людини прямо пропорційні викликам. Йдеться про «ефекти» у їх інтерпретації (наративах), що несуть незаперечну істину [1; 191; 249]. Причому, профілактика СПВ – це перш за все безпека, яка, апріорі, вивіряється внаслідок максимізації результату таких досягнень і є доказовою базою для еко-моделі. Одна з основних функцій самосвідомості – захист індивідуальності, виявляється в різних типах захисних реакцій на ситуації, які загрожують її збереженню. Тобто, розвивається ряд захисних механізмів – ігнорування негативних оцінок, звинувачення в некомпетентності відповідних осіб, агресивні реакції. Описані захисні механізми позбавляють негативну соціальну оцінку всілякої ефективності [85].

Щодо критеріїв ефективності запропонованої рамкової програми, пропонуємо їх класифікувати за ухваленою нами вище схемою, тобто поділяти їх на: 1) соціологічні критерії ефективності змін; 2) критерії ефективності змін у Я-сфері; 3) критерії ефективності змін у когнітивній сфері; 4) критерії ефективності змін в афективній сфері; 5) критерії змін у

сфері поведінки. Причому, в процесі оцінки повинна бути встановлена якась вихідна лінія (тобто, яка допоможе достовірно порівняти ефективність тренінгу «до» і «після» проведення оцінки); що деякі тренінгові заходи повинні бути зі сфери охорони здоров'я та безпеки, як це запропоновано законодавством; що деякі тренінги є розкішшю для певного закладу і їх відсутність не принесе ніякої шкоди підприємству, команді або окремій людині не залежно від професії та ефективності роботи; і що інші тренінги лише доводять, що їх головним завданням є збільшення ефективності закладу. Відмінності даних повинні вести до внесення змін в програму, після чого цикл оцінювання повторюється.

Соціологічні критерії ефективності змін: 1) сформовані навички екологічної комунікації (екологічного обміну інформацією, емоціями, інтеракціями) в професійному середовищі і в соціумі загалом, відповідність соціальної поведінки об'єктивній соціокультурній реальності (суб'єктивний та об'єктивний виміри); 2) належність до професійної спільноти, в т.ч. відповідність посадовим обов'язкам (суб'єктивний та об'єктивний виміри); 3) вибір оптимального професійного середовища (суб'єктивні критерії такого середовища: сприятливий психологічний клімат, психологічна сумісність учасників, ціннісно-орієнтаційна єдність, можливості для особистісного та професійного розвитку, визнання цінності і самоцінності кожного та інші).

Критерії ефективності змін у Я-сфері: 1) критерій здібностей; 2) критерій регресії (повернення до норми): доцільно залучати більше розумових здібностей як певного резерву, тобто розширення бачення самого себе як образу свого Я; 3) критерій розвитку особистості – особистісне зростання, креативність, самоактуалізація, моральність; 4) критерій мобільності – слугує розгортанню процесу змін; 5) критерій сформованості ціннісних домінант як ознак самодостатності особистості, що має забезпечити її активність (розвиток) на всіх рівнях автономізації; 6) критерій сформованості самозахисту особистості до змінюваних впливів зовнішнього

середовища в направленості на самореалізацію та самоідентичність;
 7) критерій сформованості здатності особистості до трансформацій;
 8) критерій сформованості здатності особистості до здійснення самоменеджменту тощо.

1. Критерії ефективності змін у когнітивній сфері: 1) критерій рефлексії; 2) критерій особистісної відповідальності за певні ризики; 3) критерій експліцированості (осмислення); 4) критерій оцінки очікуваних результатів – ефективність розробок, істинність версій, валідність інструментарію, достовірність результатів; 5) критерій успішності – лін-мислення; 6) критерій значущості; 7) критерій сформованості досвіду особистості як способу сприйняття реальності як основи об'єктних відносин в потребі відтворення (моделювання) нею значущих відносин; 8) критерій сформованості нової когнітивної якості особистості у співвідношенні широти інтелектуальних інтересів до оцінки своїх можливостей у систематизованості до особистісних поглядів та підходів та інші.

2. Критерії ефективності змін в афективній сфері: 1) критерій модальності (ставлення: позитивне і негативне); 2) критерій емоційної ригідності; 3) критерій сформованості самоконтролю особистості (емоційно-вольового контролю особистості) у континуумі певних обмежень, як фактору неруйнівної дії на особистість за критерієм її сензитивності та визначення міри так званого «запасу міцності» (стійкості) в умовах певного навантаження за дискретною теорією імовірності В. Гейзенберга [Цит. за 170]; 4) критерій сформованості емоційного досвіду та інші.

3. Критерії ефективності змін у сфері поведінки: 1) критерій адекватності; 2) інтегративний критерій ефективності (ІОС К. Уїлбера) [169]; 3) критерій «включеність різних суб'єктів»; 4) критерій непередбачуваності у реакціях індивіда; 5) критерій сформованості інтерактивного та перцептивного спілкування особистості; 6) критерій сформованості ефективного функціонування особистості як показника її надійності у протизагуг вигоранню та оцінки за критеріями професійної якості, схильності

до співпраці, ступеня довіри в міжособистісних відносинах, участі в системі комунікацій; 7) критерій сформованості адаптації особистості як ступеня її соціально-психологічного «включення»; 8) критерій сформованості міжособистісних відносин як системи зворотного зв'язку; 9) критерій прослідковування Інтегральної Спиральної Динаміки (Spiral Dynamics Integral) [169]) тощо.

Отже, набуття ресурсності як формування якісно нового стану буття гарантує:

1) самозбереження, дбайливе ставлення до себе у контексті самоорганізації та функціонування як особистісної структури в інтеракціях з «іншими»;

2) онтологічне розпізнавання «себе через себе» в контексті інтеракцій при виконанні своїх професійних функцій;

3) змагальне ставлення до себе як здатності особистості до самоопанування в різних ситуаціях шляхом прямої активності та уникання прямих загроз;

4) особистісний рух у боротьбі з невизначеністю як потенціалу особистісної активності / креативності;

5) наявність певних компетентностей як досягнень.

Означені вище положення можуть бути покладені в основу розробки системи заходів з профілактики професійного вигорання в умовах закладів загальної середньої освіти державної та приватної форм власності та рекомендацій щодо ефективного їх застосування.

3.4. Базові рекомендації з профілактики синдрому професійного вигорання у педагогічних колективах закладів загальної середньої освіти

У світлі докорінних змін в системі освіти роль особистості в освітньому процесі є системоутворювальною на всіх рівнях його здійснення. Саме тому термін «суб'єкти освітнього простору» нині є широко вживаним і

таким, що наголошує на таких ознаках суб'єкта, як самоактуалізація, самоініціація, самотворення, самореалізація, саморегуляція, відповідальність перед собою та соціумом за результати своєї діяльності тощо (наприклад, оцінка ефективності професійного навчання для посилення конкурентоспроможності) (Додаток Е).

Якщо розглядати заклад загальної середньої освіти як автономно діючий елемент системи освіти, то, відповідно до сучасних вимог, перед ним постають і сучасні задачі, а саме: 1) прозорість та некорумпованість навчального процесу; 2) мобільність всіх її суб'єктів в напрямі реалізації спільних цілей і завдань; 3) об'єктивне оцінювання його результатів (моніторинг якості освіти) тощо. Крізь призму такого бачення виникає і потреба зміни ментальності педагогів, які можна означити, як зміни: 1) в бік самовизначеності, а не розгубленості; 2) в бік активності, а не пасивності; 3) в бік свідомого, колегіального ухвалення рішень, а не «плину за течією»; 4) в бік розуміння місійності своєї професії. Усвідомлення цього вже саме по собі спрямовує суб'єктів освітнього процесу на шлях професійного і особистісного розвитку. Однак, як показує повсякденна практика, існує потреба в профілактичних заходах, які створили б надійне підґрунтя для розв'язання сучасних задач, що стоять перед системою освіти, та запобігали б професійному вигоранню її працівників.

Система розроблених нами рекомендацій в цьому напрямі ґрунтується на ідеях трансформації: 1) освітнього простору в напрямі глобалізаційних та інноваційних змін згідно з сучасними трендами «толерантності», «неоконсерватизму» та «неолібералізму» та увідповіднення цього простору із світовими управлінськими, освітянськими та педагогічними зразками [47]; 2) суб'єктів освітнього простору в напрямі опанування новими формами мислення (лін-мислення), засвоєння нових форм обміну досвідом, нових стратегій розвитку і самовдосконалення не лише в сфері професійної діяльності, а й у житті в цілому (досягнення «результату результату») [4].

Питання трансформації освітнього простору в напрямі сучасних глобалізаційних та інноваційних змін та увідповіднення цього простору із світовими управлінськими, освітянськими та педагогічними зразками знаходяться у компетенції вищих керівних органів системи освіти. Так, згідно актуальним вимогам, ініційовані ними реформи освіти в Україні повинні відповідати на головні освітні запити та сприяти:

- формуванню полікультурної свідомості як засобу розвитку творчої особистості;
- формуванню конкурентоздатної управлінської команди освітньої організації як інноваційного напрямку практичної психології;
- формуванню психологічної готовності персоналу освітнього закладу до діяльності в умовах соціально-економічних змін;
- не декларуванню, а запровадженню певних ініціацій;
- створенню психолого-медико-педагогічних консультацій в освітньому закладі;
- навчанню суб'єктів педагогічної діяльності комунікативним моделям поведінки з використанням технологій «Відкритості»;
- розвиненню «мета-стратегічних технік» у боротьбі з СПВ у вигляді сучасних ноу-хау діагностик СПВ (комплекс підходів, заходів, різноманітних авторських програм, тренінгів (наприклад, комунікативно-герменевтичний тренінг тощо), міжособистісна взаємодія (наприклад, організаційно-діяльнісна гра як метод взаємодії тощо), коуч-сесій та копінг-стратегій) і т.ін.

Проте, щоб «спущені згори» декларації і директиви нормально сприймалися і виконувалися безпосередньо «на місцях», необхідна готовність педагогічних працівників до їх упровадження (Додаток Ж), або щонайменше готовність не чинити їм спротив. Тому виконавці інноваційних проєктів посідають в інноваційному процесі ключову роль. Саме їм належить засвоїти і прийняти до виконання нові системи знань і дій, нові

напрями обміну досвідом, нові стратегії здійснення власних виборів – інакше будь-які найкращі інноваційні проєкти приречені на неуспіх.

З огляду на зазначене, пропоновані нами рамкова програма та базові рекомендації адресовані управлінцям у сфері освіти та спеціалістам по роботі з педагогічними кадрами. На основі цих документів у разі необхідності можуть бути розроблені спеціальні цільові програми та конкретні ситуаційні рекомендації для роботи з педагогами різних закладів освіти в різних ситуаціях та в різних ділянках освітнього процесу.

Базові рекомендації містять три змістові блоки: 1) системний; 2) соціокультурний; 3) психологічний.

1. Системний блок містить 3 рекомендації світоглядного характеру.

Перша. Здорова біопсихосоціальна система («система в системі») природно націлена на ресурсозбереження і ресурсовідновлення. Згідно з «ефектом ресурсозбереження і ресурсовідновлення» основним системним завданням (системною функцією) будь-якої біопсихосоціальної системи є збереження і поновлення ресурсів життєдіяльності. Нересурсна система є неадаптивною та дисфункціональною. Отже система «особистість» (як і будь-який інший індивідуальний чи колективний суб'єкт) має володіти (а в разі потреби – опанувати) інструментарієм: а) відстеження стану власних ресурсів (насамперед соціокультурних та психологічних); б) їх зміцнення та оперативного поновлення. Цим інструментарієм (і в разі оцінки власної ресурсності, і в разі потреби в їх поновленні) можна вважати: 1) засвоєння, продукування та обіг мета-знання, його інтеріоризація та упровадження в професійне середовище на засадах лін-мислення; 2) вироблення толерантності до Іншості, до невідомого, неочікуваного (толерантність до невизначеності); 3) набуття нових інтерактивних компетентностей.

Друга. Витривалість і стійкість в умовах змін є системним ефектом, що гарантує належні адаптивність та стресостійкість біопсихосоціальної системи, в т.ч. й системи «особистість». Відповідний «ефект витривалості і

стійкості в умовах змін» відображає здатність системи оптимально змінюватись під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників із збереженням життєво-важливих структурних та функціональних параметрів, при цьому розвиваючись і залишаючись тотожною самій собі. Витривалість і стійкість (у цьому сенсі) набуваються за умов: 1) готовності до змін; 2) розуміння неunikності змін та необхідності самотрансформації; 3) визнання цінності помилок як джерела розвитку і самовдосконалення; 4) сформованої екологічної свідомості.

Третя. Балансування між варіативністю та нормативністю в умовах змін створює в біопсихосоціальній системі необхідний їй ресурсний стан «стабільної нестабільності» як належний енергетичний рівень її функціонування. «Ефект відповідності варіативності та нормативності» (що передбачає урахування широкого спектру різноманітних можливостей в умовах жорсткого їх унормування) створює можливості для вибору між належним і бажаним, необхідним і можливим, нормативним і творчим тощо. Це розширює діапазон світоглядності, межі конкурентоспроможності, уявлення про свободу вибору. Практичну можливість для набуття відповідних компетенцій надає безпосередня практика вправлень у здійсненні виборів в усіх сферах буття.

1. Соціокультурний блок також містить 3 головні рекомендації.

Перша. Процеси ідентифікації та індивідуалізації ставлять людину в ситуацію постійного вибору між «бути членом групи (професійної спільноти) і виявляти групову солідарність та конформність» чи «максимально залишатися собою – унікальною, неповторно-індивідуальною, самобутною, неконформною тощо». Не випадково одним з відзначених нами є «ефект відповідності об'єктивній соціокультурній реальності із збереженням самоцінності та особистісної цілісності». Вибір свого місця на континуумі «ідентифікація – індивідуалізація» є: 1) виключно правом самої особистості; 2) часто – це вибір суб'єктивний та ситуаційний; 3) це вибір, керований соціальною необхідністю. Тому людина має навчитися чинити

доцільні вибори, керуючись канонами «культури вибору» та критерієм «здорового егоїзму».

Друга. Одна з базових соціальних потреб особистості – потреба в афіліації, в причетності, у взаємодії з іншими соціальними суб'єктами. Згідно з «ефектом належності до професійної спільноти», ця потреба задовольняється саме через включення в «свої» соціальні групи, причетність до групового життя, інтеграцію в професійний простір і т.ін. Тому показники належності до професійної спільноти є критеріями відповідності себе світу, власного професіоналізму, особистої і соціальної зрілості.

Третя. Пошук і вибір «сродного» (за М. Бахтіним), комплементарного (Л. Гумільов) для себе поля професійної діяльності є ознакою екологічного ставлення до себе і світу. Згідно з «ефектом вибору поля професійної діяльності» як маркера застосування соціальних знань, соціального досвіду, власної професійної активності, керованого лін-мислення, особистість гарантує собі високі шанси на самореалізацію, безконфліктне існування, емоційний комфорт, і це захищає її від професійних стресів та професійного вигорання.

У часи глибоких та динамічних соціально-економічних трансформацій більшість труднощів, з якими стикаються учасники цих змін, пов'язані з непередбачуваними і стресогенними соціальними ситуаціями, які потребують рефлексивного осмислення, адекватного емоційного реагування на них та виваженої, відповідно ситуації, доцільної поведінки. Такі стресогенні та кризові ситуації досить типові для сучасного освітнього простору. І феномен СПВ є одним із прикладів неадаптивного реагування педагогів на зміни в освітньому просторі. В результаті дії СПВ особистість емоційно виснажена, часто деперсоналізована і має тенденцію до редукції власних досягнень. Цей синдром виявляється у нездатності педагогів увідповіднювати свої очікування від ситуації та реальний стан справ, а також адекватно діяти у тих чи тих проблемних ситуаціях. Варіативність

інтерпретацій соціокультурного контексту залежить від життєвого досвіду та компетентності особистості.

3. Психологічний блок рекомендацій містить чотири розділи (когнітивний; афективний; конативний; та розділ Я-сфера), до кожного з яких можна пропонувати відповідні системи рекомендацій.

Рекомендації щодо когнітивної сфери.

Перший напрям. На когнітивному рівні, згідно з «ефектом особистого включення» в професійне середовище та професійну діяльність, вчитель має створювати особисте професійне портфоліо як «результат результату» становлення його професійної кар'єри та набуття професійного досвіду, де репрезентовано його досягнення, проходження ним шляху спроб та помилок, пошук і віднаходження власних засобів професійної діяльності, його професійну компетентність, пошук і вибір ефективних і надійних інформаційних джерел та медіа-контенту, покладаючись на провідні ідеї екопідходу. Це один з важливих ресурсів, що убезпечує від професійного вигорання.

Другий напрям. Згідно з «ефектом самореференції» (усвідомлення й прийняття себе; повага до засвоєної системи знань тощо) особистість має керуватися лін-мисленням як когнітивним інструментом та новою філософією пізнання світу (орієнтація на мета-знання) і розвитку суб'єкта. Лін-мислення сприяє розвитку в плані можливості / неможливості, доцільності / недоцільності змін, усвідомлення їх переваг та ризиків. Лін-мислення є когнітивним ресурсом із досягнення мети (на основі мотивації), що сприяє розвитку і саморозвитку особистості як суб'єкта творчої діяльності. Лін-мислення як критерій ресурсності педагога у концепції особистісної безпеки постає як: 1) діяльність у її направленості на створення певної цінності; 2) спосіб доведення «кращого» з орієнтацією на споживача освітянських послуг. Отже, мається на увазі вироблення когнітивних стратегій залежно від їх спрямування (головного вектора дій): 1) направлених на вирішення проблеми (пов'язаних зі способами ухвалення рішень);

2) стратегій, сфокусованих на суб'єктивній оцінці (тлумаченні та з'ясуванні значення ситуації для себе й інших) [242]. Відсутність здатності до саморефлексії і творчого осмислення професійних та життєвих ситуацій послаблює спротив маніпуляціям іззовні, робить людину уразливою на різні, в т.ч. негативні і некорисні впливи, позбавляє її свободи вибору, спонукає до нав'язування власних думок іншим, а відтак, звужує спектр можливостей і здатність їх реалізовувати.

Третій напрям. Згідно з «ефектом розвивального впливу стресу і травми», особистість має бути здатна до когнітивної переоцінки ситуації, до застосування стратегій зміни погляду на проблему, зміни ракурсу її бачення та зміни критеріїв її оцінки тощо [123; 130]. Зусилля людини, спрямовані на подолання проблемної ситуації, стимулюють її до саморегуляції і змін чи бодай до зміни хоча б одного її елемента. Це можна розглядати як планове розв'язання проблеми, пошук альтернативних варіантів та необхідної для цього інформації. У цьому разі йдеться про здатність особистості до «управління власними когнітивними репрезентаціями» [14; 70; 238; 240; 246].

Рекомендації щодо афективної сфери.

Блок рекомендацій щодо оптимізації афективної сфери (як найуразливішої на професійне вигорання) стосується насамперед профілактики емоційного виснаження, головним принципом якої є управління емоціями в травмівних ситуаціях, мета якого – зміна ставлення до цих ситуацій. Головним критерієм успішності цих процесів є суб'єктивна оцінка людиною власної спроможності вправлятися з цими ситуаціями та задоволення собою. Для управління емоціями в травмівних ситуаціях допоможуть, зокрема, такі стратегії: 1) аналіз та усвідомлення власних переживань (самостійно чи за допомогою фахівця); 2) підтримка емоційної рівноваги (пошук і збереження емоційних ресурсів); 3) культура обміну емоціями [139; 148; 221; 222; 236; 240; 247 та ін.]. Цей блок містить п'ять напрямів.

Зміна ставлення можлива завдяки:

Перший – формуванню культури обміну емоціями та управління ними. Рекомендації: 1) дотримання соціальних норм і правил у проявах емоційних переживань, почуттів, станів згідно принципів оптимального соціального обміну, емоційного балансу, позитивної емоційної післядії, конгруентності тощо; 2) усвідомлення, розпізнавання власних емоцій, вміння розповідати про них іншим у разі потреби; 3) створення поля довіри як гарантії якісного обміну емоціями; 4) застосування вербальних форм, які активують позитивні емоції у партнерів по комунікації; 5) застосування психологічних практик, які активують оптимізм та впевненість, сприяють «зараженню» партнерів по комунікації за принципом «психологічного зараження».

Другий – збереженню та поновленню емоційних ресурсів: 1) опанування стратегій і технік запобігання емоційного виснаження (втрати емоційних ресурсів); 2) застосування стратегій і технік ресурсозбереження та поновлення ресурсів у разі виявлення ознак виснаження.

Третій напрям – активація включення в професійне середовище і професійну діяльність. Активне включення в професійну діяльність задовольняє важливі соціальні потреби людини (у прийнятті іншими, визнанні, причетності, афіліації тощо), надихає її, надає їй впевненості і гарного самопочуття, створює стан психологічного комфорту, оптимізму тощо. Тож, згідно з «ефектом особистого включення», людина має опанувати рядом комунікативних компетентностей із діалогічної та полілогічної комунікації, заснованої на зворотному зв'язку та обміні знаннями, досвідом, переживаннями, ставленнями, діями, взаємодіями й іншими інтеракціями.

Четвертий напрям – створення екологічного простору діяльності, або «емоційного поля безпеки» у педагогічному спілкуванні. На емоційно-психологічному рівні вчитель має убезпечити себе від дії чинників, які є психологічно й емоційно некомфортними, лякають та перенапружують його. Для створення і збереження «емоційного поля безпеки» у педагогічному спілкуванні слід дотримуватися наступних рекомендацій:

1) неекологічно давати іншим людям неаргументовані оцінки; у разі, коли оцінка необхідна, то слід оцінювати не особистість людини, а процес і результати її діяльності, оскільки це призводить до конфліктної та неефективної комунікації; 2) неекологічно порівнювати людей з іншими, більш успішними, оскільки це позбавляє їх упевненості та руйнує їх самооцінку, створює їм ситуації загрози, спонукає до захисту свого «Я» тощо; 3) неекологічно давати жорсткі характеристики іншим, оскільки вони можуть виявитися помилковими і знецінювати уявлення про людину як індивідуальність; 4) неекологічно обмежувати свободу вибору інших людей – переживання власної цінності, цінності інших для себе та визначення меж власної свободи є виключно правом кожного; 5) некоректно та неекологічно оцінювати, дорікати, робити зауваження іншим публічно, особливо в присутності референтних осіб.

П'ятий напрям – емоційно-психологічна витривалість та спротив проблемам і стресам. Упродовж життя, в т.ч. і в професійному середовищі, людина повсякчас стикається з проблемними, травмівними, сресогенними ситуаціями. Це негативно впливає на її емоційне самопочуття, ставить у ситуацію необхідного вибору (часто в мовах невизначеності), виснажує її ресурси, а відтак погіршує якість її здоров'я, діяльності, життя в цілому. Згідно з «ефектом розвивального впливу стресу і травми», ці ситуації чи обставини життя доцільно розглядати не лише як негативні епізоди чи періоди життя, а насамперед як можливість змін на краще, як стимул до саморозвитку (когнітивна переоцінка ситуації, зміна рефлексивної позиції, культура управління та обміну емоціями тощо).

Рекомендації щодо оптимізації сфери діяльності та поведінки (конативної сфери). Цей блок рекомендацій ґрунтується на ідеях копінг-концепцій та відповідних стратегій, сфокусованих на конкретних діях і поведінці з активного подолання труднощів (Р. М. Грановська) [42] і містить три рекомендаційні напрямки.

Перший напрямок – включення в професійне середовище і професійну

діяльність на засадах партнерства та взаємовигідного, екологічного обміну:

- 1) під час професійної та ділової комунікації екологічно віддавати першість не особистісним, а діловим якостям та іншим професійним компетенціям партнерів (як у горизонтальних, так і у вертикальних комунікаціях);
- 2) підтримувати партнерські стосунки взаємопідтримки та взаємодопомоги на вигідних для себе і своїх партнерів (екологічних) умовах;
- 3) здійснювати екологічний обмін педагогічним досвідом, який сприяє зміцненню стосунків, розширенню поля довіри і взаємодопомоги між партнерами, стимулює до творчості і самовдосконалення;
- 4) плекати екологічні перфекціоністські наміри, прагнути стати прикладом для інших в якості вдалої інтеграції в професію;
- 5) ставити екологічні цілі з реалізації особистісних та професійних досягнень з урахуванням особливостей партнерської та організаційної культури.

Другий напрямок – розвиток здатності до самоменеджменту (саморегуляції, самоорганізації, саморозвитку тощо) на засадах конкурентності, оптимальної доцільної дії, пошуку оптимальних засобів діяльності, нарощування мотиваційного потенціалу до змін, визнання цінності помилок тощо. Згідно з «ефектом саморегуляції, або управління власною поведінкою», актуальним є опанування спектрами копінг-стратегій та копінг-поведінки, які є ефективною альтернативою поведінці захисного типу. До рекомендацій прикладного характеру у цьому напрямі належать, зокрема, такі:

- 1) опанування спеціальними засобами і прийомами, що стимулюють індивідуальну активність;
- 2) прагнення нарощувати власний творчий потенціал та опанування відповідними інструментальними засобами;
- 3) опанування засобами і прийомами регулювання й підтримки балансу між внутрішніми мотивами і зовнішніми вимогами при стиканні з новими задачами чи важкими життєвими ситуаціями.

Третій напрямок – рух до «хорошої форми» на засадах асертивної поведінки – поведінки, що враховує здатність людини відстоювати свою точку зору, не порушуючи моральних прав і почуттів іншої людини. Згідно з

«ефектом збереження енергії» (йдеться насамперед про психічну, душевну енергію) асертивна поведінка убезпечує людину від зайвих витрат енергії та ресурсів, а в разі неодмінності таких витрат вона дає можливість досить швидко відновлювати фізичні та душевні сили. Отже, розвиток навичок асертивної поведінки є важливим завданням будь-яких програм з профілактики та подолання синдрому професійного вигорання. До рекомендацій з розвитку такої поведінки, зокрема, належать такі: 1) створення «хороших» наративів – як зразків гарного вирішення проблеми та відповідних моделей способів дій, моделей поведінки та асертивних вчинків; 2) здійснення аналізу наявних поведінкових стратегій і патернів з метою відхилення неадаптивних, некорисних, руйнівних їх форм (наприклад, використовуючи методику транзактного аналізу, психодраму чи інші методики) та вироблення і закріплення шляхом вправляння (наприклад, у режимі когнітивно-поведінкових, поведінкових тренінгів та різноманітних ігрових технологій переорієнтації поведінки) нових моделей поведінки.

Блок рекомендацій з Я-сфери складається з трьох напрямків.

Перший напрямок – прагнення змін та свідомо підтримка політики змін. Згідно з «ефектом зворотного зв'язку особистості з різними сторонами її буття на усіх рівнях її життєдіяльності» гармонійний особистісний та професійний розвиток має відбуватися під впливом формувальних програмних заходів і бажання особистості змінюватися. Маркером прослідковування змінюваності особистісної структури є показник зменшення втрат від «невідомого», а не збільшення придбань від «відомого» (джерело для самостимуляції). Ефективність такої стратегії залежить від того, наскільки вона відповідає потребам ситуації. В цілому стратегія самоменеджменту і самостимуляції направлена на розуміння сучасних реалій та оптимізацію діяльності, виходячи з цього розуміння та фокусуючись на досягненні мети [233; 241; 243 та ін.]. З огляду на це, педагог має керуватися наступними рекомендаціями: 1) за допомогою лін-мислення оцінювати свої професійність чи непрофесійність, спроможність чи неспроможність,

уразливість чи невразливість, результативність чи нерезультативність тощо; 2) долати свою непрофесійність, неспроможність, уразливість шляхом набування та збагачення досвіду; 3) розпізнавати цінності і зиски, в т. ч. і отримані в результаті помилок і втрат; 4) тренувати в собі стійкість до викликів часу та організаційних змін як джерел оновлення; 5) вправлятися в екологічному, толерантному ставленні до інших людей, непередбачуваних ситуацій, подій та їх наслідків.

Другий напрямок – розширення меж особистої свободи і творчості. Згідно з «ефектом вибору між індивідуалізацією та ідентифікацією» розширення меж особистої свободи та творчості як тенденція до соціальної та професійної ідентифікації гарантує: 1) продукування та впровадження в життя різноманітних ідей та здатність змінювати їх згідно з запитами ринку освітянських послуг; 2) особисту й професійну конкурентоспроможність внаслідок розширення та реалізації власних можливостей; 3) увідповіднення власних потреб і свого бачення реалій життя із очікуваннями соціального та професійного оточення задля розширення можливостей позиціонування власних досягнень в навчальний процес та освітнє середовище. Розширення меж особистої творчості можливе через розвиток низки здатностей: 1) практично втілювати творчий підхід і відповідні авторські напрацювання у педагогічній діяльності; 2) постійно розвивати власний педагогічний досвід; 3) удосконалювати творчу компетентність; 4) реалізувати творчі стратегії педагогічної діяльності [9]. Ці здатності є показниками творчого руху вчителя до професійного та особистісного вдосконалення.

До практичних рекомендацій, яких слід дотримуватися з метою розширення меж особистої свободи і творчості, зокрема, належать такі: 1) практикування принципу свободи вибору; 2) особиста відповідальність за ухвалені рішення і результати, до яких це призвело; 3) розширення спектру просоціальної поведінки; 4) пошук можливостей для саморозвитку, самоорганізації, самовираження, самопрезентації, самоактуалізації, в т.ч.

розвитку рефлексивного мислення; 5) активний та свідомий пошук інсайтів як в особистому внутрішньому світі, так і в професійному середовищі.

Третій напрямок – удосконалення Его-ідентичності як нової системної якості, яка є ресурсною з огляду на підвищення власної самоцінності згідно з уже згаданим «ефектом вибору між індивідуалізацією та ідентифікацією». Згідно з «ефектом переключення» (переорієнтації, зміни сприймання себе як некомпетентного й неуспішного, відповідно, на ставлення до себе як до компетентного та успішного), у цьому разі відбувається мобілізація внутрішніх ресурсів (стресостійкості, інтелекту, сили волі тощо), направлених на досягання «ефекту контрасту» (кількісна та якісна оцінка отриманих результатів як визначення одночасного та послідовного контрастів). У такий спосіб відбувається творення особистісної ресурсності як системної якості, що дає можливість для об'єктивного споглядання власного розвитку та ефективного самоменеджменту. Це неодмінні складові стратегії і тактики професійного становлення педагога, засновані на урахуванні: 1) рефлексивного розуміння змісту завдань освіти й освітнього менеджменту в їх зв'язку з особистими уявленнями і настановами; 2) індивідуальної організації діяльності із саморозвитку, виходячи з суб'єктивних уявлень про належне (індивідуальна активність, творчий потенціал, індивідуально-ціннісні властивості особистості).

До практичних рекомендацій, яких слід дотримуватися для оптимізації Его-ідентичності, зокрема, належать такі: 1) набувати здатності гнучкості (дивергентне мислення), творчого пошуку (як нон-конформізм), мобілізації (як опірність) задля убезпечення себе від стану «безпорадності»; 2) враховувати можливість втрати Его-функції (як вияву особистісної незрілості та регресії, що призводять до стагнації особистісної дії, безініціативності, почуття провини, уникання відповідальності, саморуйнівної поведінки); 3) застосовувати прийоми лін-мислення, що гарантує екологічне бачення будь-якої ситуації, а разом із цим – психологічну стійкість, почуття упевненості, психологічний комфорт тощо;

4) керуватися ідеями транзактного аналізу як раціонального методу налагодження соціальних комунікацій – як позитивних (відкриті транзакції), так і негативних, латентних (рольова гра); 5) плекати внутрішній досвід як самоконцепцію (особистісний ресурсний потенціал) з пошуку балансу між вимогами і здатністю їх реалізувати; 6) вибудовувати позитивну «Я-концепцію» (як якісно нове підґрунтя для вияву характерологічних особливостей); 7) вправлятися в рефлексивному мисленні і розумінні власної Его-ідентичності, своєї Его-цінності, свого призначення у світі; 8) опановувати різноманітні «мови життя», адже чим більше в людини «мов життя», тим воно цікавіше і ресурсніше для застосування власних сил та самоствердження.

Універсальними критеріями просування особистості шляхом успішної професійної самореалізації, які виключають ознаки синдрому професійного вигорання, є опанування когнітивними, емоційними та інтерактивними засобами самоменеджменту та усвідомлення цього досягнення у термінах «результату результату». Самоменеджмент гарантує не тільки самовпорядкування і самоконтроль, а й слугує свого роду самотерапією для фахівця. Самотерапія, як зазначає В. Ю. Каган, задає рамки психологічної самодопомоги, яка: 1) виходить не тільки з індивідуальної, а й із колективної (групової) етики; 2) дає сили й ресурс сприймати себе як системну цілісність, а не суму окремих елементів і функцій; 3) екологічно увідповіднює людину зі Світом, з реальністю, де об'єктивне і суб'єктивне гармонійно пов'язані одне з одним; 4) зважає на «промисел буття», а не лише на заплановане функціонування, і разом з цим – на розв'язання проблем і активацію свого потенціалу, а не на деструктивний психологічний захист від них та «психологію хвороб і дефіциту»; 5) орієнтована на цінність, цілісність та системність індивідуального буття, а не на боротьбу з окремими симптомами та симптоматичну поведінку; 6) концентрована на нинішньому та майбутньому, на актуальних і бажаних нормах, а не на минулому заради повернення колишніх, часто вже застарілих норм; 7) передбачає допомогу

собі не лише спеціальними техніками, а й «самим собою», а отже самодопомога потребує спираючись на систему надійних – матеріальних, соціальних, психологічних – особистісних ресурсів [56].

Тематиці особистісної ресурсності та видам ресурсів людини з подолання труднощів професіоналізації і життя в цілому приділено чимало уваги представниками різних психологічних шкіл в різних країнах світу. Так М. Селігман – автор концепції «навченої безпорадності» і відповідного терміну – вбачає головними ресурсами для успішного виходу із стресогенних ситуацій та подолання стресу оптимізм і життєстійкість [139]. Ця ідея активно підтримується і сучасними вітчизняними дослідниками (О. В. Петрунко, О. М. Плющем, О. Р. Рафіковим та іншими) [115; 116]. Ресурсом життєстійкості Е. Фрайденберг вважає «пошукову активність» [224], а Р. Лазарус та С. Фолкман – «конструктивізм в дії» [221].

Для оцінки власної ресурсності як енергетичної основи для самотерапії в нагоді можуть стати експрес-методики діагностики емоційного вигорання, стресостійкості, психічної саморегуляції в складних умовах життя тощо. У разі підтвердження власних припущень стосовно професійного стресу, емоційного вигорання, появи ознак професійної деформації і т. ін. потрібна консультація фахового психолога та практичне включення у відповідні терапевтичні заходи, як от: 1) відвідування спеціальних тренінгів (когнітивно-поведінкових, рефлексивних, тренінгів раціональної ефективності та інших, заснованих на раціонально-емоційно-поведінкових принципах [202; 223 та ін.]); 2) участь у спеціальних тренінгових програмах [61; 159] та психологічних практикумах [88; 187; 201 та ін.]; 3) участь у психологічних іграх з елементами тренінгу (де гра як специфічна форма діяльності дорослої людини, виступає у вигляді надання психологічної допомоги та має такі особливості, як: вільний характер; простір для проєкцій; уявний характер) [18]; 4) відвідування сесій казкотерапевтичного моделювання та роботи з екзистенціальною кризою – як технологій актуалізації особистісних ресурсів та особистісного зростання [21; 146 та ін.];

5) оволодіння навичками стрес-менеджменту (наприклад, здоров'язберезувальними технологіями в освітньому процесі [53]. Розвинена мережа консультативних центрів в Україні («Центр всесвітніх відносин», «Доктор казка», «НоуХауМед» та ін.) надає консультативно-тренінгові послуги у вигляді: 1) індивідуальної та групової психологічної допомоги; 2) подолання стресів та ПТСР; 3) корекції психіки, особистісної сфери та поведінки (тренінги особистісного зростання та тренінги поведінки); 4) моделювання сценаріїв виживання («бутстрепінг» – від англ. bootstrapping – витягування) як культури Старту та оцінки помилок; 5) навчання вирішувати життєві проблеми за допомогою методу позитивної психотерапії; 6) процесінгу – усвідомленого та ціленаправленого процес-аналізу, який урівноважує спонтанність, дозволяє дистанціюватися, осмислювати свої почуття та здійснювати рефлексію щодо всього цього.

Висновки до розділу 3

1. Екологічна парадигма, яка лежить в основі політики антивигорання реалізується на засадах системного підходу і надає якісно новий погляд на функціонування і розвиток «живих» біопсихосоціальних систем та передбачає: 1) наявність необхідних цим системам ресурсів (особистісних, когнітивних, емоційних, інтерактивних) та оптимальне їх використання для досягнення успіхів на рівні «результат результату»; 2) опанування критичним лін-мисленням, згідно з яким найголовнішим для людини є пошук опор, що гарантують їй максимально успішну і при цьому максимально безпечну діяльність; 3) ціннісно-орієнтаційну єдність (внутрішню і зовнішню) щодо бачення перспектив особистісного та професійного розвитку.

2. Політика змін – як екологічна технологія антивигорання – спирається на пошук екологічного середовища для розвитку і самореалізації, заощадливе ставлення до особистих та професійних ресурсів і, відповідно, сприяє самовдосконаленню і самореалізації фахівця та гарантує готовність до

змін, активацію творчого потенціалу особистості, комфортне самопочуття в умовах невизначеності. Ця політика реалізується в трьох напрямках: 1) як політика переорієнтації свідомості, життєвих позицій, переконань в напрямі екологічного лін-мислення як вихід за рамки застарілих обмежень у простір альтернативних ідей, здатність робити доцільні й несуперечливі вибори, на екологічних засадах співіснувати з іншими в стресогенних умовах постмодерного суспільства, професійної діяльності та особистого життя; 2) політика переорієнтації взаємин на засадах ціннісно-орієнтаційної єдності, що визначається спільними смислами, цілями, оцінками, діями, заснованими на «емпатичній формулі» та погодженими з особистісними та професійними можливостями кожного; 3) нова політика розвитку особистості та зміцнення системи особистісних ресурсів, спрямована на отримання «результату результату»: прогрес у подоланні складностей професійного характеру та кар'єрне просування (результат 1 – набуття професійних компетентностей) призводить до нового досвіду та нової якості особистості (результат 2 – ефективний самоменеджмент як її нова універсальна компетентність).

3. Головними чинниками реалізації політики змін як екологічної технології антивигорання є особиста відповідальність за: 1) своє професійне та особистісне зростання, готовність і здатність до самоменеджменту та самореалізації; 2) оптимальний та екологічний вибір свого місця на континуумі між індивідуалізацією (власним, внутрішнім, індивідуально-психологічним) та ідентифікацією (колективним, спільним, соціально-психологічним); 3) ефективне та екологічне проходження етапів особистісного та професійного зростання; 4) зрілу та екологічну систему цінностей, що гарантує впевненість, самоповагу, толерантне ставлення до світу людей і речей; 5) власну активність, соціальну мобільність, реалізацію своїх здібностей та позиціонування своїх особистих досягнень.

4. Досягнення бажаного внутрішньо-психологічного стану (внутрішній психологічний комфорт, задоволення якістю виконуваної діяльності та самим собою) та належного, з екологічного погляду, становища у професійному

середовищі («результату результату»): 1) досягається через дотримання ряду екологічних (системних, соціокультурних, соціально-психологічних) принципів; 2) виявляється як ряд екологічних системних, соціокультурних та психологічних ефектів включення в професійну діяльність та самореалізацію; 3) оцінюється за рядом системних, соціокультурних та психологічних критеріїв, які дають можливість аналізувати отримані ефекти з формування ресурсності особистості, її здатності до самоменеджменту, готовності до змін тощо. Означена система показників поширюється на когнітивну, емоційну, поведінкову та Я-сферу особистості і дає можливість відстежувати стан професійного вигорання чи його ймовірності на всіх рівнях її функціонування.

5. Рекомендації щодо профілактики синдрому професійного вигорання, які насамперед виходять з даних нашого емпіричного дослідження, стосуються: 1) змін (готовності до змін) в освітньому просторі; 2) змін (готовності до змін) суб'єктів освітнього простору. Результати цих змін, які визначалися за однаковими системними, соціокультурними та психологічними критеріями, виявилися неоднаковими у закладах загальної середньої освіти державної та приватної форм власності, а отже рекомендації щодо запобігання професійного вигорання в тих і тих закладах мають свої особливості.

Для учителів закладів загальної середньої освіти державної форми власності практично значимим є: 1) на рівні Я-сфери – розширення меж досвіду (життєвого, особистісного, професійного), акцентування уваги на розвитку показників індивідуальності (насамперед спеціальних здібностей та креативності), розвиток мотиваційно-вольової регуляції, орієнтація на досягнення успіху; 2) на рівні когнітивних процесів – збагачення рефлексії через творче усвідомлення життєвих та виробничих ситуацій, ухвалення креативних рішень, пошук різних шляхів розв'язання задач та реалізації цілей замість слідування шаблонам та стереотипам; 3) на рівні поведінки – виявлення свідомої ініціативи з розширення спектру професійних умінь та їх

впровадження в навчальний процес, широкого обміну досвідом; засвоєння та практикування нових соціальних ролей та ділових якостей; 4) на рівні емоцій – контроль емоцій та екологічний обмін ними, розвиток емпатії, толерантне ставлення до іншості.

Для учителів закладів загальної середньої освіти приватної форми власності рекомендації щодо профілактики синдрому професійного вигорання спрямовані насамперед на: 1) розвиток навичок самоорганізації та самоконтролю (вольового, емоційного, поведінкового) в умовах динамічного і щільного навчального процесу; 2) розширення особистісного світогляду та меж творчості як мета-рівневої компетентності педагога приватного закладу, щодо якого в суспільстві та серед батьківської громади існують завищені очікування.

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено аналіз та нове вирішення наукового завдання, яке полягало в розробці психологічних засад профілактики синдрому професійного вигорання педагогічного персоналу закладів загальної середньої освіти різних форм власності на основі теоретичних та емпіричних розвідок.

1. Синдром професійного вигорання визначено як триаду ознак: неадаптивний, неекологічний стан особистості, спричинений тривалим незадоволенням собою і результатами своєї професійної діяльності й виявляється як психологічний дискомфорт та негативне емоційне тло життя загалом; неадаптивне, неекологічне її функціонування у професії з ознаками демотивації професійної діяльності, знецінення й редукції професійних досягнень, неекологічних взаємин з оточенням, трендом до соціальної ізоляції тощо; виснаження системи особистісних ресурсів з ознаками трансформації Я-сфери (деформація мотиваційно-ціннісної сфери та системи смисложиттєвих орієнтацій, відмова від активності й відповідальності за власний розвиток тощо), що позначається на всіх сферах життя і соціального включення людини.

2. Розроблені нами психологічні засади профілактики синдрому професійного вигорання спираються на положення екологічного підходу про: «екологічний тип мислення» як умову психологічно безпечного функціонування; ухвалення «політики змін» як екологічної технології адаптації до невизначеності; «екологічну комунікацію» у професійному середовищі та активний пошук сприятливих середовищ для самореалізації; самоменеджмент й інші саморегулятивні процеси на засадах відповідальності за власне професійне та особистісне зростання; «екологічне ставлення до власних ресурсів», їх заощадження, поновлення та оптимальне використання.

3. Здійснене емпіричне дослідження показало, що: 1) більш виразно професійне вигорання виявляється у приватних закладах загальної середньої

освіти: ознаки вигорання виявляються там у більшій кількості вчителів, а його рівень, за показниками «резистенція» і «виснаження», вищий порівняно з державними школами; 2) існують статистично значущі кореляційні зв'язки між показниками особистісних ресурсів учителів та високими і низькими показниками їх професійного вигорання (зокрема, виявлено значущі кореляції між високими показниками вигорання і високими показниками перфекціонізму, а також із низькими показниками сформованості смисложиттєвих орієнтацій, саморегуляції (саморегламентації), внутрішньої мотивації).

4. Емпірично доведено, що, за інноваційних реалій, динаміка СПВ може відбуватися за новими, альтернативними сценаріями; зокрема, вигорання не завжди зростає зі збільшенням педагогічного стажу, а й навпаки: зі збільшенням стажу і досвіду показники вигорання можуть зменшуватися, й найвищими вони є у групі молодих фахівців (1-2 роки педстажу).

5. Розроблені нами програма і тренінг з профілактики професійного вигорання вчителів приватних шкіл передбачали: а) розширення світогляду та меж творчості як метарівневої компетентності педагога; б) формування навичок самоконтролю; в) стабілізацію самооцінки; г) збільшення довіри до власної компетентності. Натомість робота з учителями державних шкіл потребує: а) розвитку рефлексії та здатності до цілепокладання; б) посилення внутрішньої мотивації й мобілізації волі для досягнення бажаних результатів; в) розширення спектру соціальних ролей та опанування засобами їх творчої реалізації. Програма і тренінг мали мету, перелік інструментальних засобів з її реалізації та критерії оцінки ефективності вжитих заходів.

6. У методичних рекомендаціях з профілактики синдрому професійного вигорання вчителів, розроблених у результаті впровадження рамкової програми та реалізації тренінгу, запропоновано розширити розуміння професійного вигорання як синдрому, що «виходить за рамки професії», та акцентувати увагу корекційної і самокорекційної роботи з традиційно

професійної на особистісну сферу життя суб'єктів професійної діяльності; формувати в них екологічний тип мислення, екологічні емоції та навички екологічної поведінки на засадах особистої відповідальності, самовдосконалення і самоменеджменту.

Перспективи подальших теоретико-прикладних досліджень у напрямі профілактики синдрому професійного вигорання вбачаємо насамперед у створенні цільових програм з формування в молодих фахівців та вчителів, які відчують ознаки професійного вигорання: 1) просоціальних особистісних якостей (соціальної відповідальності, професійної ідентифікації, соціального оптимізму, стресо- та життестійкості); 2) стратегій екологічної професійної поведінки; 3) навичок саморефлексії та самоменеджменту. Ці компетентності є інструментом професійного розвитку без ризику професійного вигорання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абаніна Г. В. Використання наративних практик для подолання наслідків психотравмуючих ситуацій. Особистість в умовах кризових викликів сучасності : Матеріали методологічного семінару НАПН України (24 березня 2016 року) / За ред. академіка НАПН України С. Д. Максименка. – К., 2016. – С. 427-433.
2. Адізес І. Ідеальний керівник: Чому ви не можете стати ним, і що робити з цього приводу: Нова парадигма менеджменту / Іцхак Адізес ; [пер. з англ. С. Опацької]. – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2006. – 266 с.
3. Акофф Р. Акофф о менеджменте / Рассел Линкольн Акофф / Пер. с англ. под ред. Л. А. Волковой – СПб. : Питер, 2002. – 448 с.
4. Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика / За ред. Н. В. Чепелевої. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. – Том 2. – Вип. 6. – 194 с.
5. Аммон Г. Динамическая психиатрия / Гюнтер Аммон. – СПб. : Изд. Психоневрологического института им. В. М. Бехтерева, 1995. – 200 с.
6. Анатомия стресса. Ганс Селье и его последователи / [сост. Влас Е. А.]. – К. : Медкнига, 2011. – 127 с.
7. Андреева Н. Ю. Эго-идентичность в структуре профессионального выгорания педагогов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. Ю. Андреева ; ФГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет» ; ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный университет». – Челябинск, 2011. – 21 с.
8. Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональной системы / П. К. Анохин. – М. : Наука, 1980. – 197 с.

9. Антонова О. Є. Креативність у структурі педагогічної обдарованості сучасного педагога / О. Є. Антонова // Андрагогічний вісник. – 2012. – № 3. – С. 19-30.
10. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г. А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 92-100.
11. Безносков С. П. Профессиональная деформация личности / С. П. Безносков. – СПб. : Речь, 2004. – 272 с.
12. Бережнова Л. М. Методика (Діагностика рівня саморозвитку та професійно-педагогічної діяльності) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://stud.com.ua/17571/psihologiya/diagnostika_rivnya_samorozvitku_u_profesiyno_pedagogichnoyi_diyalnosti_berezhnova
13. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості / І. Д. Бех. –Том 1. – Чернівці : Букрек, 2015. – 840 с.
14. Битюцкая Е. В. Трудная жизненная ситуация: критерии когнитивного оценивания / Е. В. Битюцкая // Психологическая наука и образование. – № 4. – 2007. – С. 87-93.
15. Білоус В. І. Синергетика як методологічна основа сучасного державного управління / В. І. Білоус // 36. Матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні проблеми управління» / уклад. : Б. В. Новиков, В. А. Гайченко та ін. – К. : ІВЦ «Політехніка», 2001. – 160 с.
16. Бойко В. В. Синдром «емоціонального вигорання» в професіональному общении / В. В. Бойко. – СПб., 1999. – 216 с.
17. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М. : Филинь, 1996. – 472 с.
18. Бондарчук О. І. Особливості вияву синдрому «професійного вигорання» у вчителів / Л. М. Карамушка, Т. В. Зайчикова, О. І. Бондарчук // Освіта і управління. – 2007. – № 11. – С. 57-66.
19. Борисова М. П. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов / М. П. Борисова // Вопр. психологии.

– 2005. – № 2. – С. 97-104.

20. Бочелюк В. Й. Психологічні основи професіоналізації особистості в умовах освітньої взаємодії : монографія / В. Й. Бочелюк, Н. Є. Завацька та ін. ; [за ред. В. Й. Бочелюка] . – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2014. – 226 с.

21. Бреусенко-Кузнецов О. А. Казкотерапевтичне моделювання екзистенціальної кризи як шлях актуалізації ресурсів особистісного зростання / О. А. Бреусенко-Кузнецов // Психологічні технології ефективного функціонування та розвитку особистості : монографія / [за ред. : С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова]. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. – С. 384-401.

22. Брушлинский А. В. Психология индивидуального и группового субъекта / [под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой]. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 368 с.

23. Буданов В. Г. Управление образовательным процессом в современных условиях: инновации и проблемы моделирования / В. Г. Буданов, В. А. Журавлев, В. А. Харитонов // Синергетическая парадигма. Синергетика в образовании / Отв. ред. В. Г. Буданов. – М., 2006. – С. 450-469.

24. Булатевич Н. М. Синдром емоційного вигорання: роль індивідуальних та організаційних чинників // Вісник Київського національного університету імені Т. Шевченка. Серія Соціологія. Психологія. Педагогіка. 2005. – Вип. 22-23. – С. 47-50.

25. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : Питер, 2001. – 372 с.

26. Валеологічна освіта та виховання: сучасні підходи, доступність і шляхи їх розвитку в Україні : Збірник науково-практичних статей / За заг. ред. В. М. Оржеховського. – К. : Майстер, 1999. – 120 с.

27. Васильченко О. М. Репродуктивна поведінка особистості.

Соціально-психологічний аналіз : Монографія / О. М. Васильченко. – Луганськ : Вид-во «Ноулідж», 2013. – 547 с.

28. Вернадский В. И. Биосфера и ноосфера. Текст / В. И. Вернадский. – М. : Ноосфера, 2008. – 324 с.

29. Винер Н. Кибернетика, или управление и связь в животном и машине / Норберт Винер ; под. ред. Г. Н. Поварова. – [2-е изд.]. – М. : Наука ; Главная редакция издания для зарубежных стран, 1983. – 344 с.

30. Винер Н. Человек управляющий / Норберт Винер. СПб. : Питер, 2001. – 288 с.

31. Вовк Я. Ю. Процес управління знаннями підприємства та його особливості / Я. Ю. Вовк // Науковий вісник НЛТУ України. – 2013. – Вип. 23 (17). – С. 343-352.

32. Водопьянова Н. Е. Синдром «выгорания» в профессиях системы «человек–человек» / Н. Е. Водопьянова // Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности [под ред. Г. С. Никифорова и др.]. – СПб. : Пресса, 2001. – 282 с.

33. Вознюк О. В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід: Монографія / О. В. Вознюк / За ред. проф. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 184 с.

34. Востряков О. В. Управління знаннями в стратегічному процесі підприємства / О. В. Востряков, О. М. Гребешкова. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://economica.org.ua/2009/upravlinnya-znanniyami1/>.

35. Гейзенберг В. Квантова механіка, термодинаміка і статистична фізика / В. Гейзенберг, А. М. Федорченко // Теоретична фізика. – К. : Вища школа, 1993. – Т. 2. – 415 с.

36. Гидденс Э. Устроение общества : Очерк теории структуризации / Энтони Гидденс. – 2-е изд. – М. : Академический Проект, 2005. – 528 с.

37. Гирлин С. К. Моделирование оптимизации распределения внутренних и внешних ресурсов в экономической системе / С. К. Гирлин,

А. В. Билюнас // Сталий розвиток підприємств сфери послуг. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Ялта, 23-24 жовтня 2009 р.). – Ялта : РВНЗ КГУ, 2009. – С. 287-290.

38. Гірняк Г. С., Домбровський І. В. Психоекологічний потенціал модульно-розвивального підручника / Г. С. Гірняк, І. В. Домбровський // Сучасні проблеми екологічної психології: життєве середовище особистості у психологічному вимірі: Матеріали XIV Міжнародної науково-практичної конференції (18 - 19 травня 2018 року, Київ) / За ред. Ю. М. Швалба. – К. : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2018. – С. 38-42.

39. Горбунова В. В. Психологія командотворення: Ціннісно-рольовий підхід до формування та розвитку команд : монографія / Вікторія Горбунова. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 380 с.

40. Грабе М. Синдром выгорания – болезнь нашего времени. Почему люди выгорают и что можно против этого предпринять : пер. с нем. / М. Грабе. – СПб. : Речь, 2008. – 96 с.

41. Грабовська С. Л. Проблема копіngu в сучасних психологічних дослідженнях / Софія Грабовська, Мар'яна Єсип // Соціогуманітарні проблеми людини. – № 4. – Львів : Інститут соціогуманітарних проблем людини, 2010. – С. 188-200.

42. Грановская Р. М. Психологическая защита / Р. М. Грановская. – Издательство : Речь, 2007. – 476 с.

43. Грачева И. И. Адаптация методики «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта / И. И. Грачева // Психологический журнал. 2006. – Т. 27. – № 6. – С. 73-89.

44. Гришина Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина – СПб. и др. : Питер, 2003. – 464 с.

45. Гуменюк О. Є. Психологія впливу: Монографія / О. Є. Гуменюк Тернопіль : Економічна думка, 2003. – 304 с.

46. Даниленко Л. І. Менеджмент інновацій в освіті / Л. І. Даниленко. – К. : Шк. Світ, 2007. – 120 с.

47. Джеймісон Ф. Постмодернізм, або Логіка культури пізнього капіталізму / Фредрік Джеймісон ; [пер. з англ.]. – К. : Видавництво «Курс», 2008. – 504 с.
48. Джеймс М., Джонгвард Д. Рожденные выигрывать. Транзакционный анализ с гештальтупражнениями / Мюриел Джеймс, Дороти Джонгвард : Пер. с англ. / Общ. ред. и послесл. Л. А. Петровской. – М. : Издательская группа «Прогресс», «Прогресс-Универс», 1993. – 336 с.
49. Дикая Л. Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека (системно-деятельностный подход) / Л. Г. Дикая. – М. : ИП РАН, 2003. – 318 с.
50. Донченко О. А. Архетиповий менеджмент / Донченко О. А. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 261 с.
51. Зайчикова Т. В. Взаємозв'язок між синдромом «професійного вигорання» та особистісними факторами / Т. В. Зайчикова // Наук. зап. – К., 2005. – Вип. 26. – Т. 2. – С. 107-114.
52. Захарчин Г., Гладун О. Професійна мобільність персоналу як складова адаптаційної політики підприємства / Г. Захарчин , О. Гладун // Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Логістика. – № 863. – 2017. – С. 51-56.
53. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе / авт.-сост. С. А. Цабыбин. – Волгоград : Учитель, 2009. – 172 с.
54. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие / Э. Ф. Зеер // 2-е изд. М. : Деловая кн., 2003. – 336 с.
55. Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації / Г. Йонас. – К. : Лібра, 2001. – 400 с.
56. Каган В. Е. Смыслы психотерапии / В. Е. Каган. – М. : Смысл, 2018. – 482 с.
57. Казмиренко В. П. Социальная психология организаций: Монография / В. П. Казмиренко. – К. : МЗУУП, 1993. – 384 с.

58. Капица С. П. Синергетика и прогнозы будущего / С. П. Капица, С. П. Курдюмов, Г. Г. Малинецкий. – Изд. 2-ое. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 288 с.
59. Каппони В. Сам себе психолог / В. Каппони, Т. Новак. – [3-е изд.]. – СПб. и др. : Питер, 2001. – 224 с.
60. Карамушка Л. М. Дослідження синдрому «професійного вигорання» у вчителів / Л. М. Карамушка, Т. В. Зайчикова, О. С. Ковальчук, Г. Л. Федосова, О. Ф. Філатова, О. А. Філь. – К. : Міленіум, 2004. – 24 с.
61. Карамушка Л. М. Психологічна технологія підготовки освітнього персоналу до роботи в умовах соціальної напруженості / Л. М. Карамушка // Психологічні технології ефективного функціонування та розвитку особистості : Монографія / [за ред. : С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова]. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. – С. 328-348.
62. Карамушка Л. М. Управління конфліктами в освітніх організаціях / Л. М. Карамушка. – К. : Шкільний світ, 2011. – 128 с.
63. Карвасарский Б. Д. Психотерапевтическая энциклопедия / Б. Д. Карвасарский. – СПб. : Питер, 2000. – 342 с.
64. Конфлікти у сумісній діяльності [Текст] / Г. В. Ложкін [та ін.] ; НАПН України, Ін-т психології. – К. : Сфера, 1997. – 95 с.
65. Корольчук М. С. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк. – К. : Ніка-Центр, 2006. – 580 с.
66. Кохут Х. Восстановление самости / Хайнц Кохут. – М. : Когито-Центр, 2002. – 316 с.
67. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості : Монографія / В. М. Крайнюк. – К. : Ніка-Центр, 2007. – 432 с.
68. Кремень В. Г. Якісна освіта в контексті загально цивілізаційних змін / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2 (55). – С. 5-17.

69. Кулаковський Т. Ю. Особистісна стратегія формування та розвитку здібностей, сприяючих підприємницькому успіху [Текст] / Т. Ю. Кулаковський // Проблеми психології творчості. – 2009. – Том 12. – Випуск 7. – С. 125-131.

70. Лазарус Р. С. Психология эмоций / Р. С. Лазарус. – СПб. : Питер, 2007. – 328 с.

71. Лазорко О. В. Психологічні детермінанти відповідальності менеджерів промислового підприємства / Лазорко Ольга Валеріївна // Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Київ : 2007. – 20 с.

72. Лакан Ж. Имена-Отца / Жак Лакан; предисл. и общ. ред. Жак-Алэн Миллера ; [пер. с фр. Александра Черноглазова]. – Москва: Гнозис, Логос, 2006. – 160 с.

73. Левин К. Динамическая психология: избранные труды / Курт Левин // [сост., пер. с нем. и англ. яз. и науч. ред. Д. А. Леонтьев, Е. Ю. Патяева]. – М. : Смысл, 2001. – 572 с.

74. Лейтц Г. Психодрама : теория и практика. Классическая психодрама Я. Л. Морено / Грете Лейтц : Пер. с нем. / Общ. ред. и предисл. Е. В. Лопухиной и А. Б. Холмогоровой. – М. : Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 352 с.

75. Леонтьев Д. А. Психология смысла (природа, строение и динамика смысловой реальности) / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.

76. Лурье С. В. Психологическая антропология: история, современное состояние, перспективы / С. В. Лурье. – М. : Акад. Проект : Альма Матер, 2005. – 624 с.

77. Макклелланд Д. Мотивация человека / Дэвид Макклелланд. – СПб. : Питер, 2007. – 672 с.

78. Максименко С. Д. Актуальні проблеми психології. Психологія

навчання. Генетична психологія, Медична психологія : зб. наук. праць / За ред. С. Д. Максименка. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. – Том Х. – Вип. 16. – С. 475-483.

79. Максименко С. Д. 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.

80. Малкова Т. М. Психолого-педагогічні проблеми змісту освіти / Т. М. Малкова // Правничий вісник Університету «КРОК» / Вищий навчальний заклад «Університет економіки та права «КРОК». – Вип. 25. – К., 2016. – С. 166-173.

81. Маркарян Э. С. К пониманию специфики человеческого общества как адаптивной системы / Э. С. Маркарян. – М. : Мир, 1975. – 265 с.

82. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование / Абрахам Маслоу ; [пер. с англ., предисл. Г. А. Балла]. – Киев-Донецк, 1994. – 52 с.

83. Матвійів М. Я. Маркетинг знань: методологічний та організаційний аспекти : монографія / М. Я. Матвійів. – Тернопіль : Економічна думка, 2007. – 448 с.

84. Медінцев В. О. Внутрішній соціум індивіда: суб'єктно-діалогічний підхід / Владислав Медінцев // Соціальна психологія. – 2007. – № 6 (26). – С. 17-31.

85. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. – М. : Педагогика, 1986. – 254 с.

86. Мерлин В. С. Проблемы интегрального исследования индивидуальности : Республиканский сборник научных трудов / В. С. Мерлин. – Пермь : Перм. гос. пед. ин-т, 1977. – Вып. 1. – 123 с.

87. Мескон М. Основы менеджмента : [электронное издание] / Майкл Мескон, Майкл Альберт, Франклин Хедоури ; [перевод с английского]. М. : Дело, 2004. – 800 с.

88. Мехрабян А. Опросникник аффилиации / А. Мехрабян ; [психологический практикум]. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://psylist.net/praktikum/00039.htm>.
89. Минцберг Г. Школы стратегий. Стратегическое сафари: экскурсия по дебрям стратегий менеджмента / Г. Минцберг, Б. Альстрэнд, Дж. Лэмпел. – СПб. : Питер, 2002. – 330 с.
90. Михайлов В. А., Михайлов С. В. Особенности развития информационно-коммуникативной среды современного общества / В. А. Михайлов, С. В. Михайлов // Сборник научных трудов «Актуальные проблемы теории коммуникации». – СПб. : Изд-во СПбГПУ, 2004. – С. 34-52.
91. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі: монографія / авт. кол. : Н. М. Авшенюк, О. В. Кудін, О. І. Огієнко та ін. – К. : Пед. думка, 2011. – 232 с.
92. Мойсеєнко І. П. Системи управління знаннями в умовах постіндустріальної економіки / І. П. Мойсеєнко. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/9010/1/28.pdf>.
93. Моросанова В. И. Стиль саморегуляции поведения (ССПМ) : руководство / В. И. Моросанова. – М.: Когито-Центр, 2004. – 44 с.
94. Мукушев Б. А. Синергетика в системе образования / Б. А. Мукушев // Образование и наука. – 2008. – № 3. – С. 105-122.
95. Мусяенко-Репская В. И. Подготовка студентов к педагогическому самоменеджменту в будущей профессиональной деятельности : Монография / В. И. Мусяенко-Репская. – Одесса : ХГЭУ, 2013. – 199 с.
96. Мясичев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясичев. – М. : МПСИ, 2005. – 158 с.
97. Назаретян А. П. Нелинейное будущее: Мегаисторические,

синергетические и культурно-психологические предпосылки глобального прогнозирования / А. П. Назаретян. – М. : Издательство МБА, 2013. – 440 с.

98. Наконечна Н. В. Методи діагностики та корекції організаційної культури приватного навчального закладу / Н. В. Наконечна // Правничий вісник Університету "КРОК" : Збірник наукових праць. – 2014. – Вип. 20. – С. 248-253.

99. Налетова И. В. Социология образования / И. В. Налетова. – Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2002. – 154 с.

100. Нельсон Р. Р. Эволюционная теория экономических изменений [Текст] : пер. с англ. под научн. ред. Макарова В. Л. / Р. Р. Нельсон, С. Дж. Унтер. – М. : Дело, 2002. – 535 с.

101. Николаенко С. Краткосрочные методы переработки эмоциональных травм в психотерапии [Текст] / С. Николаенко // Світогляд – Філософія – Релігія. – Суми : СумДУ. – 2017. – Вип. 12. – С. 168-178.

102. Овдієнко Л. Н. Освіта як феномен культури інформаційного простору : проблеми і тенденції / Л. Н. Овдієнко // Наукові студії із соціальної та політичної психології. – 2013. – Вип. 33. – С. 62-70.

103. Ожогова Е. Г. Взаимосвязь синдрома «психического выгорания и особенностей ценностно-смысловой сферы у педагогов / Е. Г. Ожогова // Психологический журнал. – 2008. – Т. 5. – № 3. – С. 17-28.

104. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / Гордон Олпорт ; [пер. с англ. Л. В. Трубицыной и Д. А. Леонтьева] / под общ. ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2002. – 150 с.

105. Орел В. Е. Синдром психического выгорания личности / В. Е. Орел. – М. : Издательство Ин-та психологии РАН, 2005. – 329 с.

106. Особов І. П. Деякі аспекти вивчення креативності. Зарубіжний досвід ХХ століття в оцінці сучасних дослідників / І. П. Особов // Гуманитарные научные исследования. – 2011. – № 2. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL: <http://human.snauka.ru/2011/10/213>.

107. Павлов И. П. Избранные труды / Под ред. Э. А. Асратяна / И. П. Павлов. – М. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1951. – 616 с.
108. Панов В. И. Экологическая психология: Опыт построения методологии / В. И. Панов. – М. : Наука, 2004. – 197 с.
109. Пасічник Н. О. Освітні індикатори як інструмент оцінювання стану і динаміки розвитку освітніх систем / Н. О. Пасічник, Р. Я. Ріжняк // Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету. Економічні науки : зб. наук. пр. – Кіровоград : КНТУ, 2015. – Вип. 27. – С. 301-308.
110. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології // наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – № 2 (56). – С. 428-429.
111. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М. : Издательство политической литературы «Политиздат», 1982. – 255 с.
112. Петровский А. В. О психологии личности / А. В. Петровский. – М. : Издательство «Знание», 1971. – 64 с.
113. Петрунько О. В. Освітні інновації в Україні: проблеми впровадження та можливості оптимізації / О. В. Петрунько // Освітнологічний дискурс. – 2014. – № 1. – С. 194-207.
114. Петрунько О. В., Плющ А. Н., Кирилина Т. Ю. Представления о собственном будущем студентов России и Украины // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2017. – Вып. 2. – С. 294-303.
115. Петрунько О. В., Рафіков О. Р. Соціальний оптимізм як психологічний механізм ціннісної взаємодії з референтним оточенням / О. В. Петрунько, О. Р. Рафіков // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Т. VI: Психологія обдарованості. – Випуск 12. – Київ-Житомир :

Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – С. 169-178.

116. Плющ О. М. Інформаційний вплив на ментальні структури суб'єкта / О. М. Плющ // Соціальна психологія. – 2011. – № 1. – С. 134-144.

117. Подолинский С. А. Труд человека и его отношение к распределению энергии / С. А. Подолинский – Издание 2-е. – М. : Белые Альвы, 2005. – 160 с.

118. Покликання університету: Зб. наук. пр. / Відп. ред. О. Гомілко. – К. : РІА «ЯНКО»; «ВЕСЕЛКА», 2005. – 304 с.

119. Потятиник Б. В. Медіа: ключі до розуміння / Б. В. Потятиник // Серія: Медіакритика. – Львів : ПАІС, 2004. – 312 с.

120. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія : Зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2011. – Вип. 31. – Ч. 2. – 260 с.

121. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн / отв. ред. Е. В. Шорохова. – [2-е изд.]. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.

122. Психологічні особливості базових копінг-стратегій та особистісних копінг-ресурсів працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України : монографія / О. О. Назаров [та ін.]. – Х. : Ун-т цив. захисту України, 2008. – 221 с.

123. Психологія економічного самовизначення особи і спільноти : матеріали I Міжнародного науково-практичного семінару, Дніпропетровськ. – Запоріжжя, 16-17 травня 2013 р. – Дніпропетровськ : Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, 2013. – 204 с.

124. Психология современного лидерства: Американские исследования. – М. : Когито-Центр, 2007. – 288 с.

125. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара : Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2002. – 672 с.

126. Реан А. А. Психология адаптации личности / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 479, [1] с.

127. Редько С. І. До проблеми спрямованості соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі / Сергій Іванович Редько. [Електронний ресурс]. – Текст S_Redko_PPTP_5_IS.doc – Режим доступу : <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/7350/>
128. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс ; [общ. ред. Е. И. Исенина; пер. с англ.]. – М. : Прогресс, 1998. – 480 с.
129. Ронгинская Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т. И. Ронгинская // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 3. – С. 85-95.
130. Ротер М., Шук Дж. Вміння бачити бізнес-процеси: створення цінності та зменшення втрат [текст] / Майк Ротер, Джон Шук ; перекл. з англ. Катерина Гуменюк. – Бібліотека Лін Інституту. – Київ : Пабулум, Leap Institute Ukraine, 2017. – 132 с.
131. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. В 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 720 с.
132. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн ; [отв. ред. Е. В. Шорохова]. – [2-е изд.]. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.
133. Рукавишников А. А. Личностные детерминанты и организационные факторы генезиса психического выгорания у педагогов : Дисс. ... канд. психол. наук / А. А. Рукавишников. – Ярославль, 2001. – 158 с.
134. Рэнд А. Добродетель эгоизма / Айн Рэнд ; С добавлением статей Натаниэля Брандена ; Пер. с англ. – М. : Альпина Паблишерз, 2011. – 186 с.
135. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки : [монографія] / Мирослав Васильович Савчин. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. – 280 с.
136. Самоукина Н. В. Предупреждение возникновения синдрома профессионального выгорания / Н. В. Самоукина // [Электронный ресурс]. –

Режим доступа : <http://www.elitarium.ru/professionalnoe-vygoranieutomlenie-ustalost-stress-uprazhnenie-psihotekhnika-samoregulyaciya/>

137. Самохвалов В. П. Психоаналитический словарь и работа с символами сновидений и фантазий / В. П. Самохвалов. – Симферополь : СОНАТ, 1999. – 184 с.

138. Святка О. О. Глибинно–психологічна сутність професійного вигорання в контексті психологічного опору / О. О. Святка // Науковий часопис. – К., 2007. – Вип. 19 (43). – С. 126-131.

139. Селигман М. Новая позитивная психология. Научный взгляд на счастье и смысл жизни [Текст] / Мартин Селигман. – М. : София, 2006. – 368 с.

140. Семиченко В. А. Проблема формування ключових компетентностей у процесі професійної підготовки майбутніх практичних психологів / В. А. Семиченко. [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/download/13419/18661>

141. Сидоров П. И. Синдром «эмоционального выгорания» у лиц коммуникативных профессий / П. И. Сидоров, А. Г. Соловьев, И. А. Новикова // Гигиена и санитария. – 2008. – № 3. – С. 29-33.

142. Сингаївська І. В., Даренська К. О. Особливості терапевтичної роботи з посттравматичними проблемами методом казкотерапії / І. В. Сингаївська, К. О. Даренська // Правничий вісник Університету «КРОК» / Вищий навчальний заклад «Університет економіки та права «КРОК». – Вип. 30. – К., 2018. – С. 175-183.

143. Синергетика і освіта : монографія / За ред. В. Г. Кременя. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. – 348 с.

144. Синергетика і творчість: монографія / За ред. В. Г. Кременя. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. – 314 с.

145. Сисоєва С. О. Суспільство і особистість: гармонізація розвитку / С. О. Сисоєва // Рідна школа. – №12 (грудень) 2012. [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi->

bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/rsh_2012_12_4.pdf

146. Скребець В. О. Концептуальні засади побудови регіональної моделі екологічної освіти і виховання учнівської молоді / В. О. Скребець. – К. : Ніка-Центр, 2006. – 184 с.

147. Скребець В. О. Сучасний стан та пріоритетні напрями розвитку екологічної психології в Україні / В. О. Скребець // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. – Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К. : 2005. – Вип. 5. – Ч. 2. – С. 235–245.

148. Скэрдеруд Ф. Беспокойство. Путешествие в себя / Финн Скэрдеруд. – Самара : Бахрах-М, 2003. – 480 с.

149. Смит Джефф. Лидерство в сфере профессиональных услуг / Джефф Смит ; [пер. с англ.]. – Д. : Баланс Бизнес Букс, 2005. – Х, 270 с.

150. Смит Н. Современные системы психологии / Ноэль Смит. – СПб. : Прайм – ЕВРОЗНАК, 2003. – 384 с.

151. Сорокин П. А. Главные тенденции нашего времени / П. А. Сорокин ; [пер. с англ. сост. и предисл. Т. С. Васильева]. – М. : Наука, 1997. – 351 с.

152. Соціально-психологічні засади становлення екологічно орієнтованого способу життя особистості: монографія / За ред. Ю. М. Швалба. – К. : Педагогічна думка 2015. – 216 с.

153. Стасько О. Г. Врахування умовних цінностей суб'єкта у роботі психолога / О. Г. Стасько. – Київ : Марич, 2011. – 92 с.

154. Степанский В. И. Роль субъективных критериев успешности результатов в регуляции / В. И. Степанский // Вопросы психологии: девятнадцатилетний ресурс (1980-1999 гг.). – С. 118-122.

155. Суходольский Г. В. Основы психологической теории деятельности / Г. В. Суходольский. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. – 168 с.

156. Талеб Н. Н. Антихрупкість. Як извлечь выгоду из хаоса / Насим Николас Талеб. – М. : ООО «Издательская Группа «Азбука-Аттикус», КоЛибри, 2015. – 762 с.
157. Тард Г. Социальные законы / Габриэль Тард. – СПб. : Изд-во «Либроком», 2009. – 64 с.
158. Тейлор Ч. Джерела себе / Чарльз Тейлор; [Загальна редакція перекладу з англійської Андрія Васильченка]. – К. : Дух і літера, 2005. – 696 с.
159. Терещенко К. В. Зміст та структура тренінгу розвитку толерантності персоналу закладів освіти в умовах соціальної напруженості / К. В. Терещенко // Організаційна психологія. Економічна психологія. – 2017. – № 1 (8). – С. 65-75.
160. Титаренко Т. М. Життєві домагання особистості: монографія / За ред. Т. М. Титаренко. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 456 с.
161. Титаренко Т. М. Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості : [наук. моногр.] / [Т. М. Титаренко, О. Г. Злобіна, Л. А. Лєпіхова, та ін.] ; за наук. ред. Т. М. Титаренко ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 512 с.
162. Ткачук Л. Ф. Від екології довкілля – до екології душі / Л. Ф. Ткачук // Доповідь на Всеукраїнській конференції «Екологічна освіта і виховання: досвід та перспективи». [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ecoleague.net/34903999-235.html>.
163. Толстоухов А. В. Екобезпечний розвиток / А. В. Толстоухов. – К. : Знання України, 2001. – 333 с.
164. Томах В. В. Сутність процесу управління знаннями підприємств в промисловості / В. В. Томах // Економіка та управління національним господарством. – 2014. – № 2. – С. 161-166.

165. Трапицын С. Ю. Новое управление для новой школы / С. Ю. Трапицын, Л. А. Громова // Вестник Герценовского ун-та. – 2010. – № 1. – С. 43-51.

166. Трейси Б. Реализуй себя на 100%: как увеличить собственную результативность, зарабатывать больше, быть здоровым и жить счастливо / Брайан Трейси ; [пер. с англ. А. Вронской]. – 2-е изд., стер. – М. : СмартБук, 2008. – 79 с.

167. Турчик І. В. Соціально-психологічний клімат як елемент корпоративної культури навчального закладу / І. В. Турчик, Л. О. Щоголева // Нова педагогічна думка. – 2014. – № 2. – С. 227-231.

168. Уайт Л. История, эволюционализм и функционализм как три типа интерпретации культуры / Лесли Алвин Уайт // Антология исследований культуры. Интерпретации культуры. – 2-е изд. – СПб. : Издательство Санкт-Петербургского университета, 2006. – С. 559-590.

169. Уилбер К. Введение в интегральную теорию и практику: основы ИОС и «всевекторной, всеуровневой» карты / Кен Уилбер, 2003-2004. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://integralnaked.org/>.

170. Фаус Ж. Гейзенберг. Принцип неопределенности. Существует ли мир, если на него никто не смотрит? / Жозе Наварро Фаус ; [пер. с исп.] // Наука. Величайшие теории. – Вып. 3. – М. : Де Агостини, 2015. – 176 с.

171. Федулова Л. І. Сучасні концепції менеджменту / Л. І. Федулова. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 536 с.

172. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Леон Фестингер ; [пер. с англ. А. Анистратенко]. – М. : Эксмо, 2018. – 256 с.

173. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М.: Издательство института психотерапии, 2002. – 339 с.

174. Филипс Л. Дж. Дискурс-анализ. Теория и метод / Л. Дж. Филипс, М. В. Йоргенсен. – Харьков : Изд-во Гуманитарный Центр, 2004. – 336 с.
175. Франкл В. Психотерапия на практике / Виктор Эмиль Франкл. – СПб. : Речь, 2001. – 256 с.
176. Франкл В. Человек в поисках смысла / Виктор Эмиль Франкл : сб. / [пер. с англ. и нем. общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева; вступ. статья Д. А. Леонтьева]. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
177. Фрейд З. Введение в психологию / Зигмунд Фрейд ; [пер. М. В. Вульф, А. А. Спектор]. – М. : АСТ, 2006. – 240 с.
178. Фрейд З. Основы психологической теории в психоанализе. Очерк истории психоанализа / Зигмунд Фрейд. – СПб. : Изд-во «Алетейя», 1999. – 251 с.
179. Фрейденбергер Герберт Дж. Выгорание: высокая цена высоких достижений / Герберт Дж. Фрейденбергер. – Anchor Press, 1st ed., Anchor Press edition, 1980.
180. Фуко М. Герменевтика субъекта (выдержки из лекций в Коллеж де Франс 1981 - 1982 гг.) / Мишель Фуко. – М., Социо-Логос, 1991. – Вып 1. – С. 284–311.
181. Фуллан М. Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ / Майкл Фуллан ; пер. с англ. Галина Шиян та Роман Шиян. – Центр гуманітарних досліджень Львівського національного університету імені Івана Франка. – Львів : Видавництво «Літопис», 2000. – 269 с.
182. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Юрген Хабермас ; Д. В. Складнев [пер. с нем. под ред.]. – СПб. : Наука, 2000. – 380 с.
183. Хайрулін О. М. Психологія професійного вигорання військовослужбовців : [монографія] / Олег Михайлович Хайрулін ; за наук. ред. А. В. Фурмана. – Тернопіль : ТНЕУ, 2015. – 220 с.
184. Хилько Н. Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом

самоосуществлении личности : Монография / Н. Ф. Хилько. – Омск : Изд-во Сибир. ф-ла Рос. ин-та культурологии, 2001. – 446 с.

185. Холосценденція. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://annayamilova.ru/buhgalteriya/holoscendenciya-voshozhdenie-k-celostnosti-osoznanie-i-otslezhivanie/>.

186. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : автореф. дис. доктора пед. наук / Л. О. Хомич. – Київ : Інститут педагогіки і психології професійної освіти НАПН України, 1999. – 20 с.

187. Хоппе Ф. Оценка уровня притязаний Ф. Хоппе [психологический практикум] / Фердинанд Хоппе. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://psylist.net/praktikum/37.htm>.

188. Цимбалару А. Д. Моделювання інноваційного освітнього простору загальноосвітнього навчального закладу: наукові підходи / А. Д. Цимбалару. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em4/content/07cadast.htm>.

189. Чалдини Р. Психология влияния / Роберт Чалдини. – [3-е международное изд.]. – СПб. : Питер, 1999. – 270 с.

190. Чалдіні Р. Психологія впливу / Роберт Б. Чалдіні ; [пер. з англ. М. Скоробогатова]. – Харків : «Клуб Сімейного Дозвілля», 2016. – 368 с.

191. Чепелева Н. В. Психологические механизмы понимания и интерпретации личного опыта / За ред. Н. В. Чепелевої // Акт. проблеми психології: Психологічна герменевтика. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2002. – Том 2. – Вип. 2. – С. 3-13.

192. Череповська Н. І. Психологічні та педагогічні принципи шкільної медіаосвіти / Н. І. Череповська // Наукові студії із соціальної та політичної психології. – 2013. – Вип. 33. – С. 97-106.

193. Черкасова І. В. Система управління знаннями як основа інноваційного розвитку підприємства / І. В. Черкасова. [Електронний

ресурс]. – Режим доступу :
http://library.kpi.kharkov.ua/Vestnik/2010_5/statti/Cherkasova.pdf.

194. Чумак О. В. Інноваційні зміни в освіті на сучасному етапі розвитку / О. В. Чумак. [Електронний ресурс] – Режим доступу :
http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Niz/2010_11/chymak.htm.

195. Шалаев В. П. Синергетика социальных коммуникаций в современном обществе: сб. материалов / под общей редакцией профессора В. П. Шалаева. – Йошкар-Ола: МарГТУ, 2001. – 195 с.

196. Шарп Д. Типы личности: Юнговская типологическая модель / Дарел Шарп ; [пер. с англ. В. Зеленского]. – СПб. : Издательский Дом «Азбука-классика», 2008. – 288 с.

197. Шевеленкова Т. Д. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) / Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко // Психологическая диагностика – 2005. – № 3. – С. 95-123.

198. Шелер М. Проблемы социологического знания / Макс Шелер ; [пер. А. Малинкина]. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2011. – 320 с.

199. Шумпетер Й. А. Теория экономического развития. Капитализм, социализм и демократия / Йозеф Алоис Шумпетер. – М. : Эксмо, 2007. – 864 с.

200. Шюц А., Лукман Т. Структури життєсвіту / А. Шюц, Т. Лукман ; [пер. з нім. та післямова В. Кебуладзе]. – Київ : Український центр духовної культури, 2004. – 560 с.

201. Щербатых Ю. Опросник иерархической структуры актуальных страхов личности» (ICAC) [психологический практикум] / Ю. Щербатых, Е. Ивлева. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа :
<https://psylist.net/praktikum/00253.htm>.

202. Эллис А. Не давите мне на психику! / А. Эллис, А. Ландж. – СПб. : Питер, Пресс, 1997. – 224 с.

203. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Эрик Эриксон ; [пер. с англ., общ. ред. и предисловие Толстых А. В.]. – М. : Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.
204. Эриксон Э. Проблемы Эго-идентичности : [Текст] / Эрик Эриксон // Реферативный журнал. Социология. – № 1. – 1991. – С. 173-200.
205. Эшби У. Р. Конструкция мозга. Происхождение адаптивного поведения / У. Росс Эшби ; [пер. с англ. Ю. И. Лашкевича под ред. П. К. Анохина, В. А. Шидловского, предисловие П. К. Анохина]. – М. : Издательство иностранной литературы, 1962. – 399 с.
206. Юнг К. Г. Архетипи і колективне несвідоме / Карл Густав Юнг ; [Переклала з німецької Катерина Котюк ; Науковий редактор українського видання Олег Фешовець]. – Львів : Видавництво «Астролябія», 2013. – 588 с.
207. Юревич А. В. Критический анализ американских социально-психологических концепций «справедливого обмена» / А. В. Юревич // Вопросы психологии: девятнадцатилетний ресурс (1980-1999 гг.). – С. 158-166.
208. Якшин А. С. Стратегия и тактика маркетинга знаний на рынке образовательных услуг / А. С. Якшин // Экономическая наука и образование. Экономические науки. – 2010. – № 5 (66). – С. 297-301.
209. Яценко Т. С. и др. Глубинная психология. Тенденция к психологической смерти: диагностика и коррекция : [Монография] Т. С. Яценко, А. В. Глузман, И. В. Калашник / Под ред. Т. С. Яценко. – К. : ВИЩА ШКОЛА-XXI, 2010. – 231 с.
210. A certain art of uncertainty: case presentation and the development of professional identity / L. Lingard, K. Garwood, C. F. Schryer [et al.] // Social Science and Medicine. – 2003. – Vol. 56. – № 3. – P. 603-616.
211. Apple, M. W. Between neoliberalism and neoconservatism; Education and conservatism in a global context / Michael W. Apple // Globalization and Education: Critical Perspectives. – N.Y. : Routledge, 2000. – P. 57-77.

212. Blanc B. L. Organizational devices for knowledge management: Proposal for a crossover perspective between knowledge sciences and communication sciences / B. L. Blanc, J.-L. Bouillon // VINE. – 2012. – № 42 (3/4) – P. 382-395.

213. Borjigen C. Mass collaborative knowledge management: Towards the next generation of knowledge management studies / C. Borjigen // Program: electronic library and information systems. – 2015. – № 49 (3). – P. 325-342.

214. Burke R. J., Greenglass E. A. Longitudinal study of psychological burnout in teachers / R. J. Burke, E. A. Greenglass // Human Relations. – 2003. – V. 48 (2). – P. 187-202.

215. Carroll J. F. Theory building: Integrating individual and environmental factors within an ecological framework / J. F. Carroll, W. L. White // Job stress and burnout: Research, theory and intervention perspectives / ed. W. S. Pain. – Beverly Hills ; London ; New Dehli, 1982. – P. 41-60.

216. Colquitt J. A. Toward an integrative theory of training motivation: A metaanalytic path analysis of 20 years of research / J. A. Colquitt, J. A. LePine, R. A. Noe // Journal of Applied Psychology. – 2000. – Vol. 85. – № 5. – P. 678-707.

217. Compas B., Connor-Smith J., Saltzman H., Thomsen A., Wadsworth M. Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research / B. Compas // Psychological Bulletin. – 2001. – Vol. 127. – № 1. – P. 87-127.

218. Dweck C. S. Implicit theories as organizers of goals and behavior / Carol S. Dweck // The psychology of action: The relation of cognition and motivation to behavior [P. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.)]. – NY : Guilford, 1996. – P. 69-90.

219. Evans D. Risk Intelligence. How to live with Uncertainty / Dylan Evans. – London : Free press, 2015. – 288 p.

220. Eysenck H. J. Check Your Own I.Q. / Hans Jurgen Eysenck. – Harmondsworth : Penguin Books, 1990. – 190 p.

221. Folkman, S., Lazarus, R. Coping as a mediator of emotion // Journal of Personality and Social Psychology : journal. – 1988. – Vol. 54, no. 3. – P. 466-475.
222. Folkman S., Moskowitz J. T. Stress, positive emotion, and coping / S. Folkman, J. T. Moskowitz // Current Directions in Psychological Science. 2000. – P. 115-118.
223. Freeman D. Marital Crisis and Short-Term Counseling. A Case-book. London, 1982. 5. Lange A. O., van der Hart, R. Directive Family Therapy. N.Y., 1983.
224. Frydenberg E. Coping competencies / E. Frydenberg // Theory into Practice. – Vol. 43 (1). – P. 14-22.
225. Gujski J. Measuring professional uncertainty of teachers: report // The 9th European Evaluation Society International Conference, Praha, Czech Republic, 6-8 October, 2010. – P. 1-5.
226. Hartmann H. Ego Psychology and the Problem of Adaptation / Heinz Hartmann. – N-Y : 1958. – 346 p.
227. Illyashenko S. M. A role and task marketing of knowledge on the modern stage of economic development / S. M. Illyashenko, Y. S. Shypulina // Informacje i marketing w działalności organizacji : monografia / redakcja naukowa : Honorata Howaniec, Irena Szewczyk, Wiesław Waszkielewicz. – Bielsku-Białej : Wydawnictwo Naukowe Akademii Techniczno-Humanidycznej, 2013. – 3. 205-215.
228. Illiashenko S. M. Knowledge management as a basis for innovative development of the company / S. M. Iliashenko, Y. S. Shypulina, N. S. Illiashenko // Actual Problems of Economics. – 2015. – № 6 (168). – P. 173-181.
229. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision (ICD-10)-2015-WHO Version for; 2015). [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://icd.who.int/browse10/2015/en>

230. Jensen J. D., Hurley R. J. Third-person effects and the environment: Social distance, social desirability and presumed behavior / J. D. Jensen, R. J. Hurley // *Journal of Communication*, 55, 2005. – P. 242-256.
231. Kemeny M. E. The psychobiology of stress / Margaret E. Kemeny // *Current Directions in Psychological Science*. – 2003. – Vol. 12. – № 4. – P. 124-129.
232. Khedhaouria A. Sourcing knowledge for innovation: knowledge reuse and creation in project teams / A. Khedhaouria, A. Jamal // *Journal of Knowledge Management*. – 2015. – № 19 (5). – P. 932-948.
233. Lahad M. “BASIC Ph” Model of Coping and Resiliency: Theory, Research and Cross-Cultural Application / M. Lahad, O. Ayalon, M. Shacham. – Philadelphia, USA, 2013. – 288 p.
234. Maslach C., Schaufeli W. B., Leiter M. P. Job Burnout / Cristina Maslach, Wilmar Schaufeli // *Annual Review of Psychology*, 52, 2001. – P. 397-422.
235. Matschke C. Knowledge exchange using Web 2.0 technologies in NGOs / C. Matschke, J. Moskaliuk, U. Cress // *Journal of Knowledge Management*. – 2012. – № 16 (1). – P. 159-176.
236. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Models of emotional intelligence // R.J. Sternberg (ed.). *Handbook of Human Intelligence* (2nd ed.). N.Y., 2000.
237. McAdams D. P., Pals J. L. A New Big Five. Fundamental Principles for an Integrative Science of Personality / D. P. McAdams, J. L. Pals // *American Psychologist*. – 2006. – № 61. – P. 204-217.
238. Peter M. An evaluation of knowledge management tools: Part 1 – managing knowledge resources / M. Peter // *Journal of Knowledge Management*. – 2014. – № 18 (6). – P. 1075-1100.
239. Robson S. Psychological fitness and resilience: A review of relevant constructs, measures, and links to well-being / Rand Robson. – Sean, Santa Monica, California : RAND Corporation, 2013. – 32 p.

240. Rodrigue J., Jackson S., Perri M. Medical coping models questionnaire Factor structure for adult transplant candidates / J. Rodrigue, S. Jackson, M. Perri // *International Journal of Behavioral Medicine*, 2000. – Vol. 7 (2). – P. 89-110.
241. Ryan, R. & Deci, E. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-being. *Annual Review of Psychology*. Vol. 52. P. 141–166.
242. Schaefer J. A., Moos R. H. Life crises and personal growth / J. A. Schaefer, R. H. Moos // B. N. Carpenter (Ed.). *Personal coping: Theory, research, and application*. – New York : Praeger, 1992. – P. 149-170.
243. Schaufeli W. B. Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study / W. B. Schaufeli, A. B. Bakker // *Journal of Organizational Behavior*. – 2004. – № 25. – P. 293-315.
244. Simard A. Knowledge markets: More than Providers and Users / Albert Simard // *IPSI BgD Internet Research Society Transactions*. – 2006. – Accessed mode : <http://tar.ipsitransactions.org/2006/July/Paper%2001.pdf>
245. Sveiby K. E. The Intangible Asset Monitor [Web-resurs] / Karl-Erik Sveiby // *Journal of Human Resource Casting and Accounting*. – 2007. – Vol. 2, – No. 1. – URL : <http://www.sveiby.com/>.
246. Synhaivska I. The applications of interactive methods for the development of competencies in management psychology / Iryna Synhaivska, Maryna Kutas // *Innovations in science: The challenges of our time : collective monograph*. – Ontario, Canada : Accent Graphics Communications & Publishing, 2018. – P. 84-92.
247. Terelak J. Człowiek i stres: koncepcje, źródła, reakcje, radzenie sobie, modyfikatory / Jan F. Terelak. – Bydgoszcz-Warszawa : Oficyna Wydawnicza BRANTA, 2008. – 511 s.
248. Thomas A. Stewart. Intellectual Capital: The New Wealth of Organizations / Tom Stewart. – Crown Business, 1999. – 320 p.

249. Tosi M. T. Storie narrate e vissute: il copione in una prospettiva narrativa / M. T. Tosi // Psicologia, psicoterapia e salute, 2010. – № 16 (1). – P. 3-25.

250. Urry J. Mobility and Connections / John Urry. – URL : <http://ville-en-mouvement.pagesperso-orange.fr/telechargement/040602/mobility.pdf>.

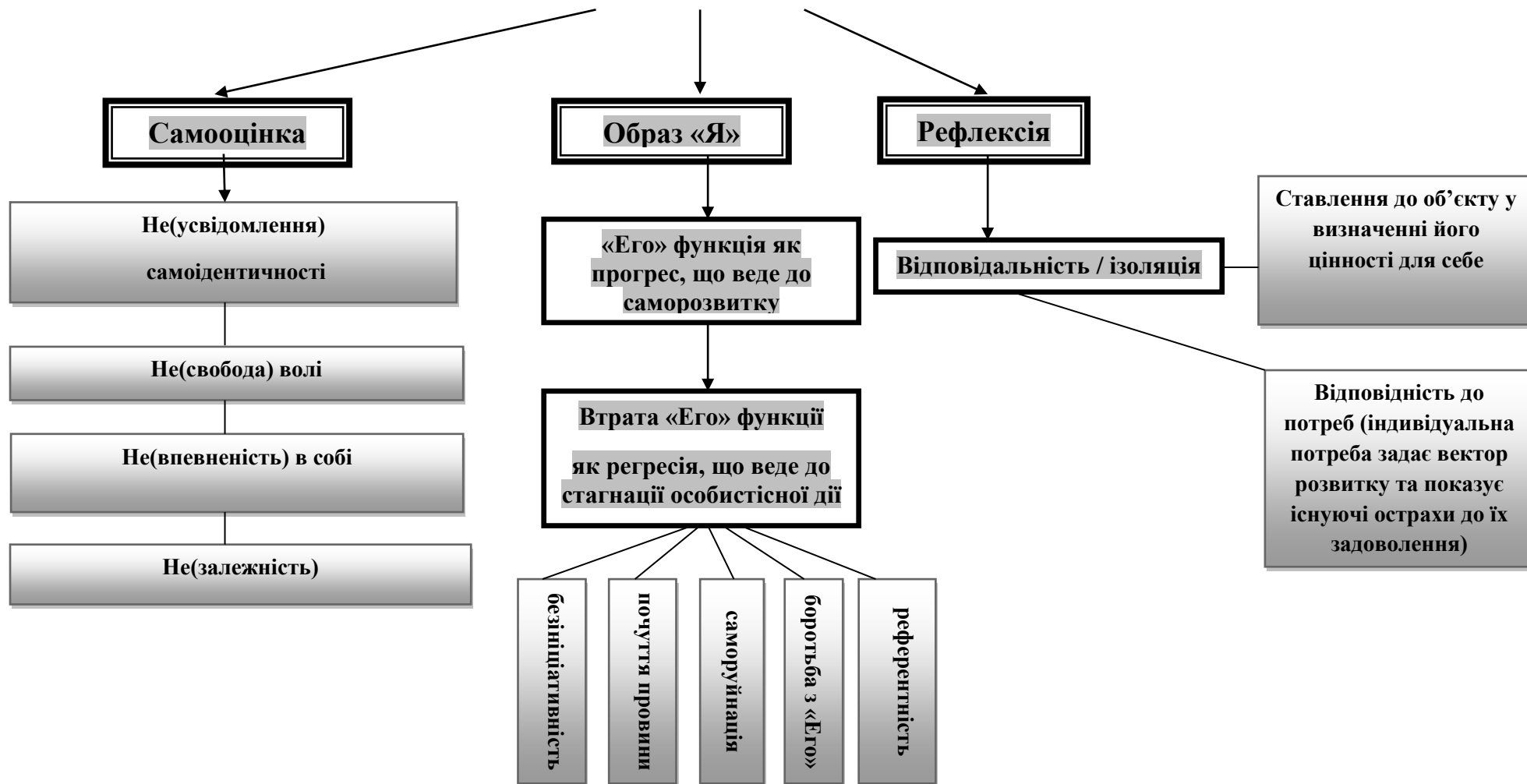
ДОДАТКИ

Додаток А

ТЕОРЕТИЧНІ СХЕМИ

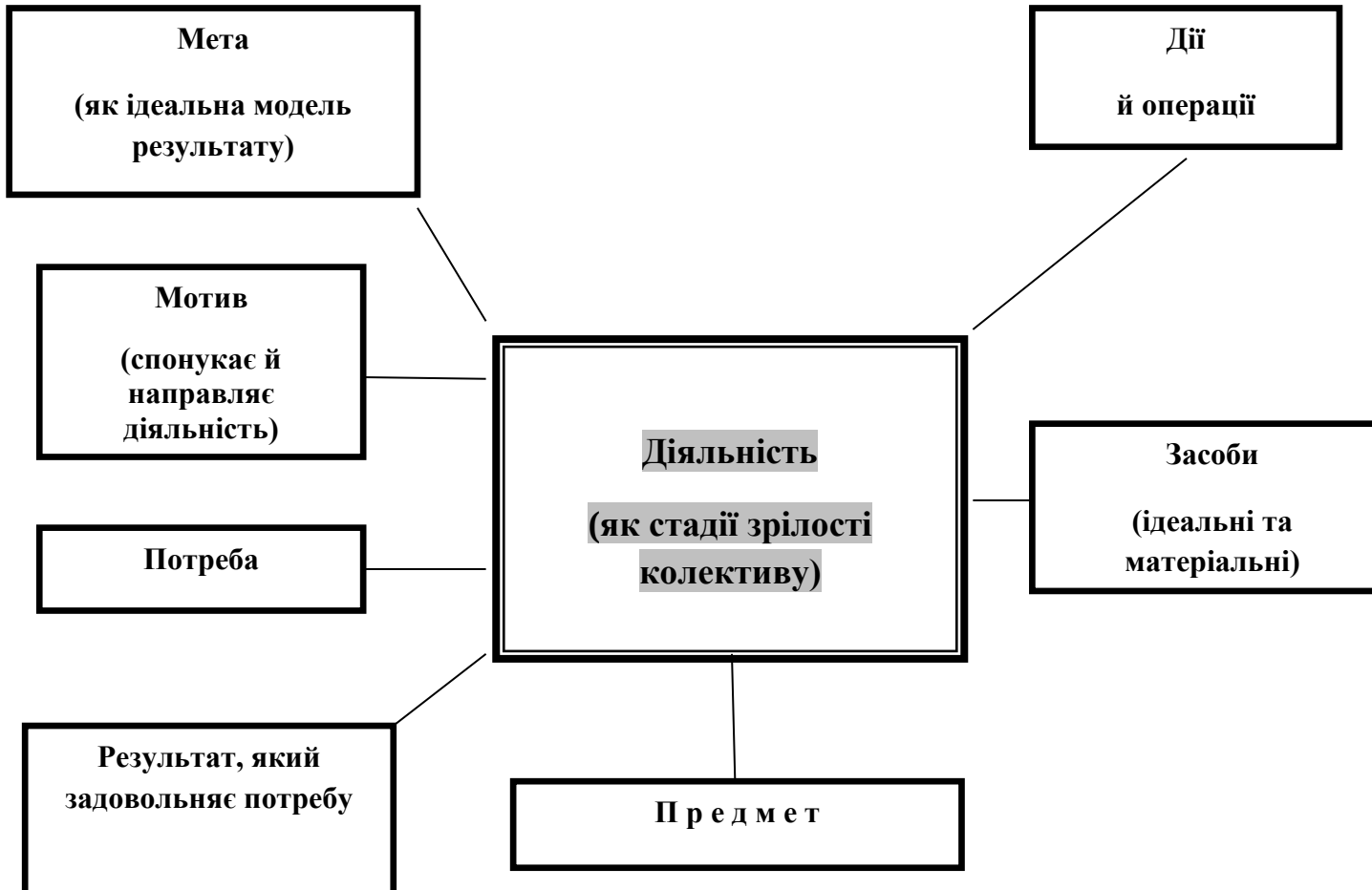
Додаток А.1

Дихотомічна система цінностей для можливостей прояву особистісної зрілості



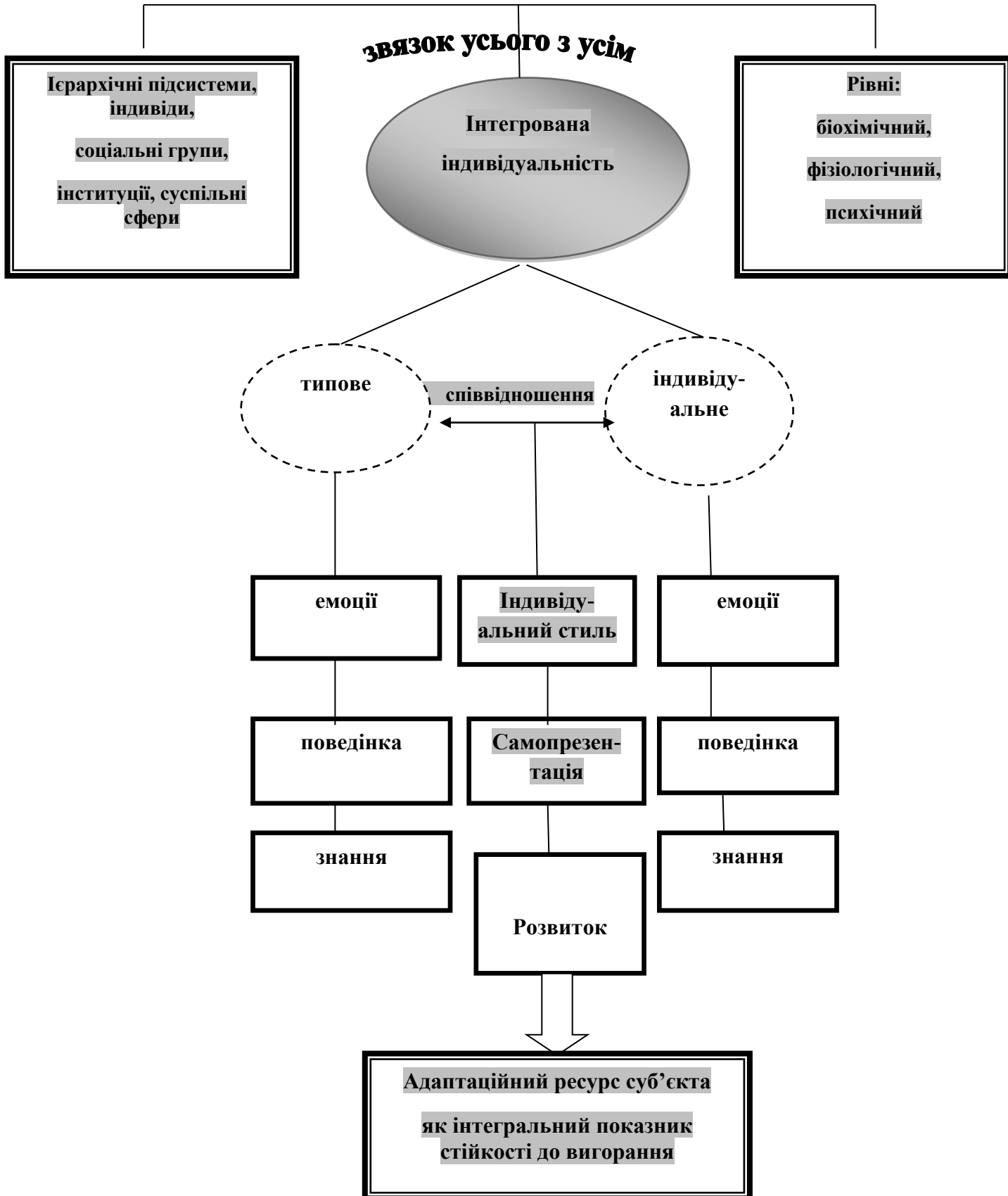
Додаток А.2

Діяльність (як стадії зрілості колективу)



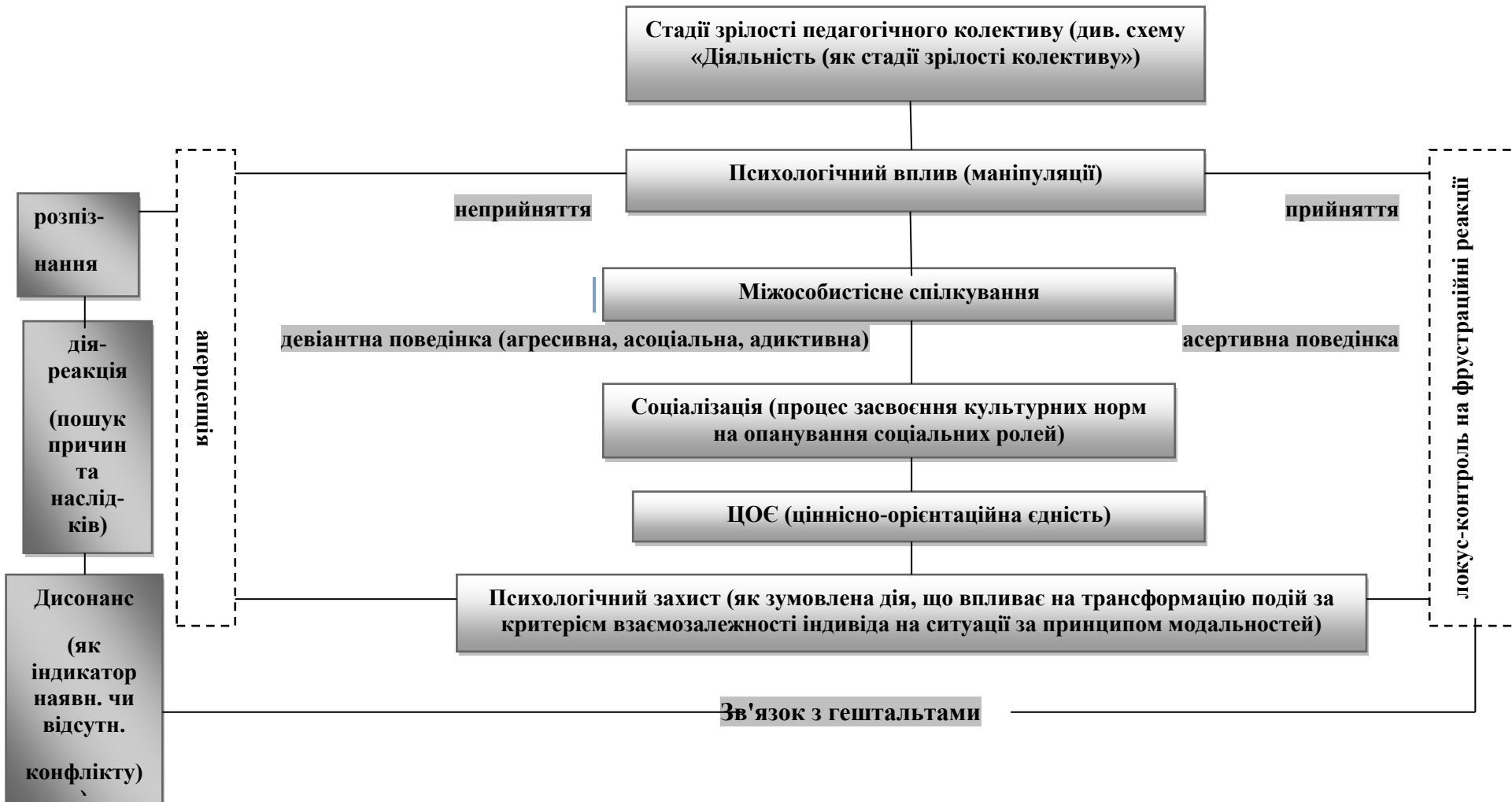
Додаток А.3

Адаптаційний ресурс особистості у протидії професійному вигоранню

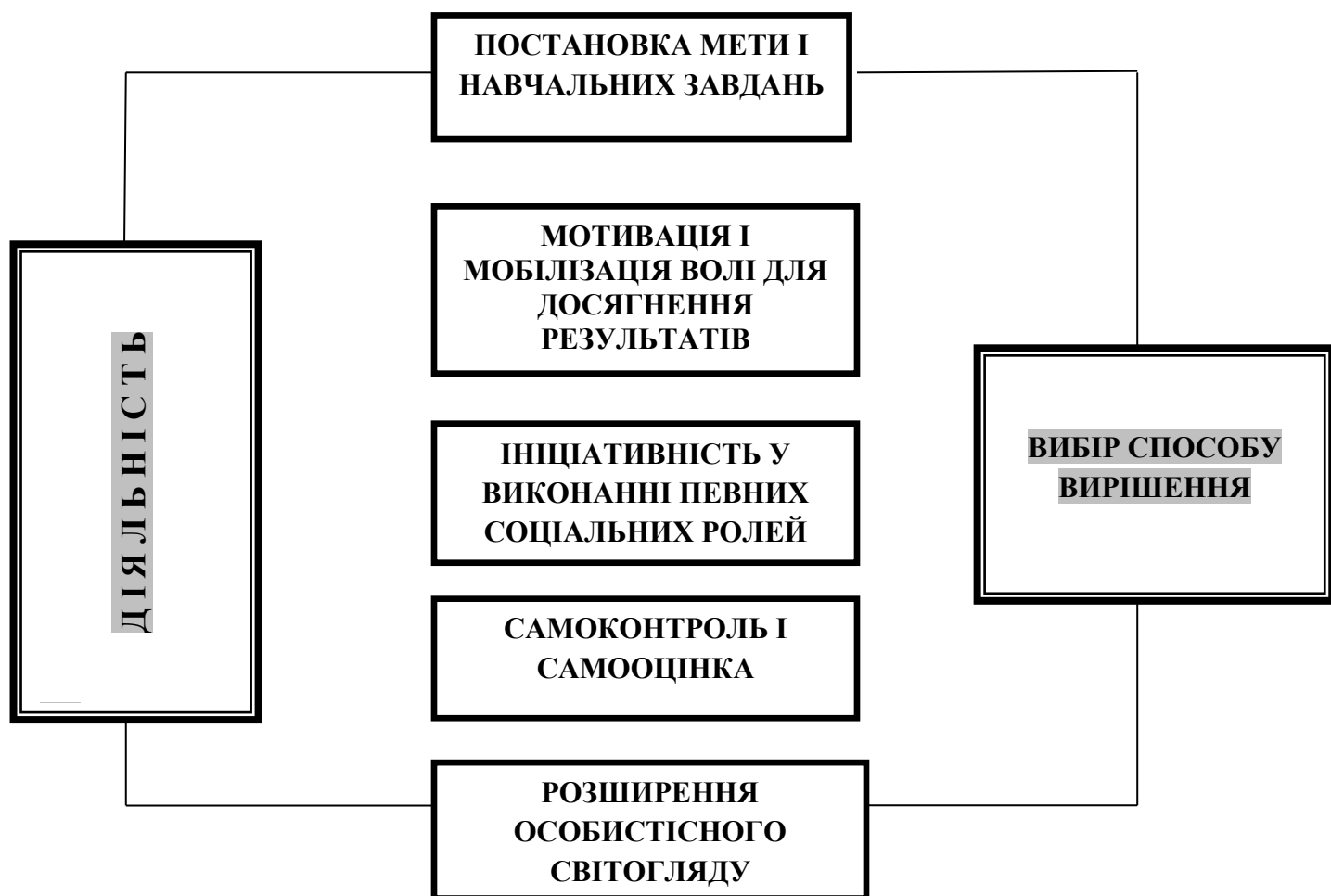


Додаток А.4

Конфліктна складова професійної взаємодії педагога

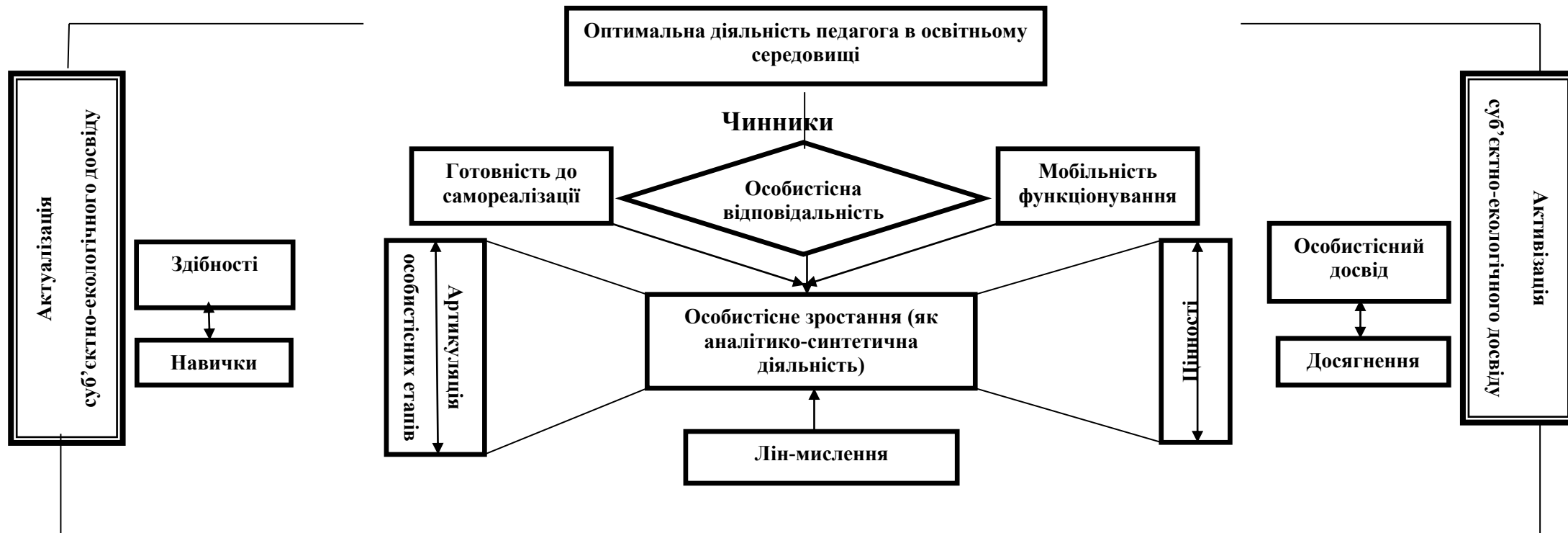


Додаток А.5

Портфоліо як чинник особистісно-екологічної активності
педагога

Додаток А.6

Алгоритм самопошуку еко-парадигми (суб'єктно-екологічний досвід)



Комунікативно-когнітивний підхід
в екстраполяції на особистісні семантичні ознаки

Додаток Б**МЕТОДИКИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ****Додаток Б.1****Тест діагностики емоційного вигорання В. В. Бойка*****Інструкція***

Вам пропонується ряд тверджень. Будь ласка, висловіть по кожному з них свою думку. Якщо ви згодні з твердженням і Ваша відповідь «так» позначте це в дужках знаком (+), якщо не згодні і Ваша відповідь «ні», поставте в дужках знак (-).

1. Організаційні помилки на роботі постійно змушують нервувати, напружуватися, хвилюватися.
2. Сьогодні я задоволений своєю професією не менше, ніж на початку кар'єри.
3. Я помилився у виборі професії чи профілю діяльності (займаю не своє місце).
4. Мене турбує те, що я став гірше працювати (менш продуктивно, менш якісно, повільніше).
5. Тепло́та у взаємодії з партнерами дуже залежить від мого настрою.
6. Від мене, як від професіонала, мало залежить добробут партнерів.
7. Коли я приходжу з роботи додому, то деякий час (години 2-3) мені хочеться побути на самоті, щоб зі мною ніхто не спілкувався.
8. Коли я відчуваю втому чи напруження, то намагаюся швидше вирішити проблеми партнера (згорнути взаємодію).
9. Мені здається, що емоційно я не можу дати колегам того, що потребує професійний обов'язок.
10. Моя робота притупляє емоції.
11. Я відверто втомився від людських проблем, з якими доводиться мати справу на роботі.
12. Трапляється, я погано засинаю (сплю) через хвилювання, пов'язані з роботою.

13. Взаємодія з партнерами потребує від мене великого напруження.
14. Робота з людьми приносить мені все менше задоволення.
15. Я б змінив місце роботи, якби з'явилась така можливість.
16. Мене часто засмучує те, що я не можу на потрібному рівні падати професійну підтримку, послугу, допомогу.
17. Мені завжди вдається запобігти впливу поганого настрою на ділові контакти.
18. Мене дуже засмучує ситуація, коли щось не йде на лад у стосунках з діловим партнером.
19. Я так стомлююся на роботі, що вдома намагаюся спілкуватися якомога менше.
20. Через брак часу, втому та напруження часто приділяю партнеру менше уваги, ніж потрібно.
21. Іноді звичні ситуації спілкування на роботі дратують мене.
22. Я спокійно сприймаю обґрунтовані претензії партнерів.
23. Спілкування з партнерами спонукає мене уникати людей.
24. При згадці про деяких партнерів та колег, у мене псується настрій.
25. Конфлікти та суперечки з колегами віднімають багато сил та емоцій.
26. Мені все складніше встановлювати або підтримувати контакти з діловими партнерами.
27. Обставини на роботі мені здаються дуже складними і важкими.
28. У мене часто виникають тривожні очікування, пов'язані з роботою: щось має трапитися, як би не припуститися помилки, чи зможу зробити все як потрібно, чи не скоротять мене тощо.
29. Якщо партнер мені неприємний, то я намагаюсь обмежити час спілкування з ним, менше приділяти йому уваги.
30. У спілкуванні на роботі я дотримуюся принципу «не роби людям добра – не отримаєш зла».
31. Я з радістю розповідаю домашнім про свою роботу.

32. Трапляються дні, коли мій емоційний стан погано відображається на результатах роботи (менше працюю, знижується якість, виникають конфлікти).

33. Іноді я відчуваю, що потрібно поспівчувати партнерові, але не в змозі цього зробити.

34. Я дуже хвилююся за свою роботу.

35. Партнерам по роботі віддаю більше уваги та турботи, ніж отримую від них вдячності.

36. При одній згадці про роботу мені стає погано: починає колоти в області серця, підвищується тиск, виникає головний біль.

37. У мене добрі (в цілому задовільні) стосунки з безпосереднім керівником.

38. Я часто радію, коли бачу, що моя робота приносить користь людям.

39. Останнім часом мене переслідують невдачі па роботі.

40. Деякі аспекти (факти) моєї роботи викликають розчарування, нудьгу і зневіру.

41. Трапляються дні, коли контакти з партнерами складаються гірше, ніж зазвичай.

42. Я поділяю ділових партнерів (суб'єктів діяльності) на “добрих” і “поганих”.

43. Я переймаюся проблемами ділових партнерів (суб'єктів діяльності) менше, ніж зазвичай.

44. Втома від роботи призводить до того, що я намагаюся скоротити час спілкування з друзями та знайомими.

45. Зазвичай я виявляю зацікавленість особистістю партнера більше, ніж того вимагає справа.

46. Зазвичай я приходжу па роботу відпочивши, зі свіжими силами, в доброму настрої.

47. Іноді я ловлю себе на тому, що працюю з партнерами автоматично, без душі.

48. У справах зустрічаються настільки неприємні люди, що всупереч волі бажаєш їм чогось недоброго.

49. Після спілкування з неприємними партнерами в мене буває погіршення фізичного та психічного самопочуття.

50. На роботі я постійно відчуваю психічне та фізичне перевантаження.

51. Успіхи в роботі надихають мене.

52. Ситуація на роботі, в якій я опинився, здається безвихідною (майже безвихідною).

53. Я втратив спокій через роботу.

54. Впродовж останнього року траплялися скарги на мене з боку партнерів.

55. Мені вдається зберегти нерви тільки через те, що багато з того, що відбувається з партнерами, я не беру близько до серця.

56. Я часто з роботи приношу додому негативні емоції.

57. Я часто працюю через силу.

58. Раніше я був більш співчутливим та уважним до партнерів, ніж тепер.

59. У роботі з людьми керуюся принципом: не псуй нерви, бережи здоров'я.

60. Іноді я йду на роботу з важким відчуттям: як все набридло, нікого б не бачити й не чути.

61. Після напруженого робочого дня я відчуваю, що занедужав.

62. Контингент партнерів, з якими я працюю, дуже важкий.

63. Іноді мені здається, що результати моєї роботи не варті тих зусиль, які я витрачаю.

64. Якщо б мені поталанило з роботою, я був би набагато щасливішим.

65. Я у відчаї від того, що на роботі в мене серйозні проблеми.

66. Іноді я поведжуся зі своїми партнерами так, як би не хотів, щоб вони вчиняли зі мною.

67. Я засуджую партнерів, що розраховують на особливу поблажливість та увагу.

68. Зазвичай після робочого дня у мене не вистачає сил займатися домашніми справами.

69. Часто я підганяю час: швидше б закінчився робочий день.

70. Стан, прохання, потреби партнерів зазвичай мене щиро хвилюють.

71. Працюючи з людьми, я зазвичай ніби ставлю екран, що захищає мене від чужих страждань та негативних емоцій.

72. Робота з людьми (з партнерами) дуже розчарувала мене.

73. Щоб відновити сили, я часто вживаю ліки.

74. Як правило, мій робочий день проходить спокійно і легко.

75. Мої вимоги до виконуваної роботи вищі, ніж те, чого я досягаю через певні обставини.

76. Моя кар'єра склалася вдало.

77. Я дуже нервую з приводу того, що пов'язано з роботою.

78. Деяких із своїх постійних партнерів я не хотів би бачити й чути.

79. Я схвалюю колег, які повністю присвячують себе людям (партнерам), нехтуючи власними інтересами.

80. Моя втома па роботі зазвичай мало або взагалі не відображається па спілкуванні з домашніми і друзями.

81. За можливості, я віддаю партнерові менше уваги, але так, щоб він цього не помітив.

82. Мене часто підводять нерви в спілкуванні з людьми на роботі.

83. До всього (майже до всього), що відбувається на роботі, я втратив зацікавленість, живе почуття.

84. Робота з людьми погано вплинула на мене як на фахівця – зробила знервованим, злим, притупила емоції.

85. Робота з людьми вочевидь підриває моє здоров'я.

Бланк для відповідей

№ з/п	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Відповідь + або -													
№ з/п	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
Відповідь + або -													
№ з/п	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	
Відповідь + або -													
№ з/п	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	
Відповідь + або -													
№ з/п	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	
Відповідь + або -													
№ з/п	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	
Відповідь + або -													
№ з/п	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85
Відповідь + або -													

Обробка та інтерпретація результатів

Кожен варіант відповіді попередньо оцінений компетентними суддями тим чи іншим числом балів – зазначається в «ключі» поруч із номером судження в дужках. Це зроблено тому, що ознаки, які включені в симптом, мають різне значення для визначення його складності. Максимальну оцінку –

10 балів – отримала від суддів та ознака, яка є найбільш показовою для симптому.

Відповідно до «ключа» здійснюють такі підрахунки:

1) визначають суму балів окремо для кожного з 12 симптомів вигорання;

2) підраховують суму показників симптомів для кожної з 3-х фаз формування вигорання;

3) знаходять підсумковий показник синдрому «емоційного вигорання» – сума показників за всіма 12 симптомами.

У «ключі» поряд із номерами суджень у дужках вказаний бал, встановлений експертами, який показує «вагу» цієї ознаки симптому.

Ключ

Фаза Напруження:

1. Переживання психотравмуючих обставин: +1(2), +13(3), +25(2), -37(3), +49(10), +61(5), -73(5)

2. Незадоволеність собою:
-2(3), +14(2), +26(2), -38(10), -50(5), +62(5), +74(3)

3. «Загнаність у кут»:
+3(10), +15(5), +27(2), +39(2), +51(5), +63(1), -75(5)

4. Тривога і депресія:
+4(2), +16(3), +28(5), +40(5), +52(10), +64(2), +76(3)

Фаза Резистенції:

1. Неадекватне вибіркове емоційне реагування: +5(5), -17(3), +29(10), +41(2), +53(2), +65(3), +77(5)

2. Емоційно-моральна дезорієнтація:
+6(10), -18(3), +30(3), +42(5), +54(2), +66(2), -78(5)

3. Розширення сфери економії емоцій:
+7(2), +19(10), -31(2), +43(5), +55(3), +67(3), -79(5)

4. Редукція професійних обов'язків:
+8(5), +20(5), +32(2), -44(2), +56(3), +68(3), +80(10)

Фаза Виснаження:

1. Емоційний дефіцит:

+9(3), +21(2), +33(5), -45(5), +57(3), -69(10), +81(2)

2. Емоційне відчуження:

+10(2), +22(3), -34(2), +46(3), +58(5), +70(5), +82(10)

3. Особистісне відчуження (деперсоналізація): +11(5), +23(3), +35(3), +47(5), +59(5), +71(2), +83(10)

4. Психосоматичні та психовегетативні порушення: +12(3), +24(2), +36(5), +48(3), +60(2), +72(10), +84(5)

Інтерпретація результатів

Запропонована методика дає детальну картину синдрому емоційного вигорання. Насамперед, необхідно звернути увагу на окремі симптоми. Показник вираженості кожного симптому знаходиться в межах від 0 до 30 балів:

0-9 балів – симптом не сформований;

10-15 балів – симптом на стадії формування;

16 і більше балів – симптом сформований.

Симптоми з показниками 20 і більше балів є домінуючими у фазі або у всьому синдромі емоційного вигорання. Методика дає можливість побачити провідні симптоми вигорання. Суттєвим є те, до якої фази формування емоційного вигорання належать домінуючі симптоми і в якій фазі їх найбільша кількість.

Наступний крок в інтерпретації результатів – осмислення показників фаз розвитку вигорання: «напруження», «резистенція» та «виснаження».

У кожній з них оцінка можлива в межах від 0 до 120 балів. Однак співставлення балів, отриманих для фаз, не є правомірним, тому що не свідчить про їхню відносну роль або внесок у синдром. Справа в тому, що вимірювані в них явища істотно різні – реакція на зовнішні і внутрішні фактори, прийоми психологічного захисту, стан нервової системи. За

кількісними показниками можна твердити тільки про те, наскільки кожна фаза сформувалася, яка фаза сформувалася більшою або меншою мірою.

- 36 і менше балів – фаза не сформована;
- 37-60 балів – фаза на стадії формування;
- 61 і більше балів – фаза сформована.

1. Фаза Напруження

1.1. Переживання психотравмуючих обставин.

1.2. Незадоволеність собою.

1.3. «Загнаність у кут».

1.4. Тривога і депресія.

2. Фаза Резистенції

2. 1. Неадекватне вибіркоче емоційне реагування.

2.2. Емоційно-моральна дезорієнтація.

2.3. Розширення сфери економії емоцій.

2.4. Редукція професійних обов'язків.

3. Фаза Виснаження

3.1. Емоційний дефіцит.

3.2. Емоційне відчуження.

3.3. Особистісне відчуження (деперсоналізація).

3.4. Психосоматичні та психовегетативні порушення.

Додаток Б.2

Опитувальник психологічного вигорання для вчителів

К. Масlach та С. Джексон в адаптації Н. Є. Водоп'янової

Maslach Burnout Inventory (MBI)

Інструкція

Будь ласка, відзначте, як часто Ви переживаєте почуття, перелічені в опитувальнику. Для цього у бланку відповідей поряд з кожним твердженням поставте знак (+) обравши відповідь : «ніколи», «дуже рідко», «інколи», «часто», «дуже часто», «кожен день».

Текст опитувальника

Твердження	Ніколи	Дуже рідко	Інколи	Часто	Дуже часто	Кожен день
1. Я почуваюся емоційно спустошеним						
2. Після роботи я почуваюся, як «вижаний лимон»						
3. Вранці я відчуваю стомленість та небажання йти на роботу						
4. Я добре розумію, що відчувають мої колеги та намагаюся враховувати це в інтересах справи						
5. Я відчуваю, що спілкуюсь з декотрими колегами без теплоти та прихильності до них						
6. Після роботи мені на декотрий час хочеться усамітнитися						
7. Я вмію знаходити правильне рішення в конфліктних ситуаціях, що виникають при спілкуванні з колегами						
8. Я відчуваю пригніченість та апатію						
9. Я впевнена, що моя робота потрібна людям						

10. За останній час я стала більш черстою по відношенню до тих, з ким я працюю						
11. Я замічаю, що моя робота озлоблює мене						
12. У мене багато планів на майбутнє, і я вірю в їх здійснення						
13. Моя робота усе більше мене розчаровує						
14. Мені здається, що я забагато працюю						
15. Буває, що мені дійсно байдуже, що відбувається з декотрими моїми підлеглими та колегами						
16. Мені хочеться усамітнитися та відпочити від усього та усіх						
17. Я легко можу створити атмосферу доброзичливості та співробітництва в колективі						
18. Під час роботи я відчуваю приємне оживлення						
19. Завдяки своїй роботі я вже зробив у житті багато справді цінного						
20. Я відчуваю байдужість та втрату цікавості до багатьох речей, які приносили радість в моїй роботі						
21. На роботі я спокійно справляюсь з емоційними проблемами						
22. За останній час мені здається, що колеги та підлеглі все частіше перекладають на мене тягар своїх проблем та обов'язків						

Внутрішня структура

Опитувальник складається з 22 пунктів, за якими можна обчислити значення за 3-ма шкалами: «Емоційне виснаження», «Деперсоналізація», «Редукція професійних досягнень».

1. «Емоційне виснаження» виявляється в переживаннях зниженого емоційного тону, підвищеного психічного виснаження та афективної лабільності, втрати інтересу та позитивних почуттів до оточуючих, відчутті «пересиченості» роботою, незадоволеністю життям в цілому. В контексті СПВ «деперсоналізація» передбачає формування особливих, деструктивних взаємовідносин з оточуючими людьми.

2. «Деперсоналізація» виявляється в емоційному відстороненні та байдужості, формальному виконанні професійних обов'язків без особистісного включення та співпереживання, а в окремих випадках – в негативізмі та цинічному відношенні. На поведінковому рівні «деперсоналізація» виявляється у пихатій поведінці, використанні професійного сленгу, гумору, ярликів.

3. «Редукція професійних досягнень» відображає ступінь задоволеності працівника освіти собою як особистістю та як професіоналом. Незадовільне значення цього показника відображає тенденцію до негативної оцінки своєї компетентності та продуктивності та, як наслідок, – зниження професійної мотивації, наростання негативізму у відношенні до службових обов'язків, тенденцію до зняття з себе відповідальності, до ізоляції від оточуючих, відстороненість та байдужність, ухиляння від роботи спочатку психологічно, а потім фізично.

Обробка результатів

Опитувальник має 3 шкали «емоційне виснаження» (9 тверджень), «деперсоналізація» (5 тверджень) та «редукція особистісних досягнень» (8 тверджень). Відповіді досліджуваного оцінюються:

0 балів – «ніколи», 1 бал – «дуже рідко», 3 бали – «іноді», 4 бали – «часто», 5 балів – «дуже часто», 6 балів – «кожен день».

Інтерпретація

Підрахунок значень шкал

Шкала	Пункти в прямих значеннях	Пункти в зворотних значеннях	Максимальна сума балів
Емоційне виснаження	1, 2, 3, 8, 13, 14, 16, 20	6	54
Деперсоналізація	5, 10, 11, 15, 22		30
Редукція професіоналізму	4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21		48

Оцінка рівней вигорання

Субшкала	Низький рівень L	Середній рівень М	Високий рівень Н
Емоційне виснаження (середнє – 19,73)	0-15	16-24	25 та більше
Деперсоналізація (середнє – 7,78)	0-5	6-10	11 та більше
Редукція професіоналізму (середнє – 32,93)	37 та більше	31-36	30 та менше

Підрахунок інтегрального індексу вигорання

Спосіб визначення системного індексу СПВ був запропонований науково-дослідницьким інститутом імені Бехтерева в 2007 р. на основі методу математичної моделі визначення відстані між точками в багатовимірному просторі. При цьому нульовою точкою, «початком координат» вважається точка, що кореспондує відсутності порушень за всіма трьома шкалами – 0 балів. Для того, щоб така математична модель була валідною, необхідна наявність відсутності значущих кореляцій поміж шкалами. Вважається, що кожна шкала вносить рівний внесок у формування поняття «професійне вигорання», але кожна шкала має різну кількість пунктів, внаслідок чого значення за шкалою призводиться до нормативу діленням на максимальну кількість балів.

Обчислення виводиться за наступною формулою, де:

-
- значення респондента за шкалою «Емоційне виснаження».
-
- максимальне значення за шкалою «Емоційне виснаження».
-
- значення респондента за шкалою «Деперсоналізація».
-
- максимальне значення за шкалою «Деперсоналізація».
-
- значення респондента за шкалою «Редукція професіональних досягнень».
-
- максимальне значення за шкалою «Редукція професіональних досягнень».

Підсумкове значення може бути від:
(немає вигорання) до (максимально виражене вигорання).

Ключ

«Емоційне виснаження» – відповіді «так» по пунктах 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20. (максимальна сума балів – 54).

«Деперсоналізація» – відповіді «так» по пунктах 5, 10, 11, 15, 22 (максимальна сума балів – 30).

«Редукція особистісних досягнень» – відповіді «так» по пунктах 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21 (максимальна сума балів – 48).

Висновки

Чим більша сума балів за першою та другою шкалою окремо, тим більше у досліджуваного виражені різні сторони вигорання.

Чим менша сума балів за третьою шкалою, тим менше професійне вигорання.

Додаток Б.3**Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки»****В. І. Моросанової*****Інструкція***

Пропонуємо Вам ряд висловлювань щодо особливостей поведінки. Прочитайте кожне висловлювання та оберіть одну з чотирьох можливих відповідей: «Вірно», «Скоріше вірно», «Скоріше не вірно», «Не вірно» та поставте знак (+) у відповідній графі.

Не пропускайте жодного з висловлювань. Пам'ятайте, що немає гарних або поганих відповідей. Це не випробування Ваших здібностей, а лише виявлення індивідуальних особливостей Вашої поведінки.

1. Свої плани на майбутнє люблю розробляти в найменших деталях.
2. Люблю різні пригоди, можу йти на ризик.
3. Намагаюся завжди приходити вчасно, але тим не менш, часто запізнююсь.
4. Дотримуюсь девізу «Вислухай пораду, але зроби по-своєму».
5. Часто покладаюся на свої здібності орієнтуватися по ходу справи та не намагаюся заздалегідь уявити послідовність своїх дій.
6. Оточуючі відмічають, що я недостатньо критичний до себе та своїх дій, але сам я це не завжди помічаю.
7. Напередодні контрольних або іспитів в мене зазвичай з'являлося відчуття, що не встигло 1 - 2 дні для підготовки.
8. Для того, щоб почуватися впевнено, необхідно знати, що чекає тебе завтра.
9. Мені важко себе заставити щось перероблювати, навіть якщо якість зробленого мене не влаштовує.
10. Не завжди помічаю свої помилки, частіше це роблять оточуючі мене люди.

11. Перехід на нову систему роботи не спричиняє мені особливих незручностей.

12. Мені важко відмовитися від прийнятого рішення навіть під впливом близьких мені людей.

13. Я не відношу себе до людей, життєвим принципом яких є «Сім разів відмір, один раз відріж».

14. Не зношу, коли мене опікують та за мене щось вирішують.

15. Не люблю багато розмірковувати про своє майбутнє.

16. В новій одежі часто почуваюся ніяково.

17. Завжди заздалегідь планую свої витрати, не люблю робити незаплановані покупки.

18. Ухиляюся від ризику, погано справляюся з неочікуваними ситуаціями.

19. Моє відношення до майбутнього часто змінюється: то будую райдужні плани, то майбутнє здається мені похмурим.

20. Завжди стараюсь продумувати способи досягнення мети перед тим, як почну діяти.

21. Визнаю за краще зберігати незалежність навіть від близьких мені людей.

22. Мої плани на майбутнє зазвичай реалістичні, та я не люблю їх міняти.

23. В перші дні відпустки (канікул), коли змінюється спосіб життя, завжди з'являється відчуття дискомфорту.

24. При великому обсязі роботи неминуче страждає якість результатів.

25. Люблю переміни в житті, зміну обстановки та способу життя.

26. Не завжди вчасно помічаю зміни обставин та через це терплю невдачі.

27. Буває, що наполягаю на своєму, навіть коли не впевнений у своїй правоті.

28. Люблю дотримуватися заздалегідь наміченого на день плану.

29. Перш ніж з'ясовувати відносини, намагаюся представити собі різні способи запобігання конфлікту.

30. У випадку невдачі завжди шукаю, що ж було зроблено неправильно.

31. Не люблю ознайомлювати кого-небудь зі своїми планами, рідко наслідую чужі поради.

32. Вважаю розумним принцип: спочатку треба утрутитися у бій, а потім шукати засоби для перемоги.

33. Люблю помріяти про майбутнє, але це скоріш фантазії, ніж реальність.

34. Намагаюся завжди враховувати думку товаришів про себе та свою роботу.

35. Якщо я зайнятий чимось важливим для себе, то можу працювати влюбій обстановці.

36. В очікуванні важливих подій намагаюся заздалегідь уявити послідовність своїх дій при тому чи іншому розвитку ситуації.

37. Перед тим, як взятися за справу, мені необхідно зібрати докладну інформацію про умови її виконання та супутні обставини.

38. Рідко відступаюся від початої справи.

39. Часто допускаю недбале відношення до своїх зобов'язань у випадку втомленості та поганого самопочуття.

40. Якщо вважаю, що правий, то мене мало хвилює думка оточуючих про мої дії.

41. Про мене говорять, що я «розкидуюся», не вмію відділити головне від вторинного.

42. Не вмію та не люблю заздалегідь планувати свій бюджет.

43. Якщо в роботі не вдалося домогтися якості, яка мене задовольнить, намагаюся переробити, навіть якщо оточуючим це не важливо.

44. Після розрішення конфліктної ситуації часто подумки до неї повертаюсь, заново перевіряю розпочаті дії та результати.

45. Невимушено почуваюся в незнайомій компанії, нові люди мені зазвичай цікаві.

46. Зазвичай різко реагую на заперечення, намагаюся думати та робити все по своєму.

Ключ

Підрахунок показників опитувальника здійснюється за ключами, що представлені нижче, де «Так» означає позитивні відповіді, а «Ні» – негативні.

Шкала планування (Пл)

Так 1, 8, 17, 22, 28, 31, 36

Ні 15, 42

Шкала моделювання (М)

Так 11, 37

Ні 3, 7, 19, 23, 26, 33, 41

Шкала програмування (Пр)

Так 12, 20, 25, 29, 38, 43

Ні 5, 9, 32

Шкала оцінки результатів (ОР)

Так 30, 44

Ні 6, 10, 13, 16, 24, 34, 39

Шкала гнучкості (Г)

Так 2, 11, 25, 35, 36, 45

Ні 16, 18, 23

Шкала самостійності (С)

Так 4, 12, 14, 21, 27, 31, 40, 46

Ні 34

Шкала загального рівня саморегуляції (ОУ)

Так 1, 2, 4, 8, 11, 12, 14, 17, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 46

Ні 3, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 23, 24, 26, 32, 33, 34, 39, 41, 42

Додаток Б.4**Методика «Діагностика саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності» Л. М. Бережної*****Інструкція***

Дайте відповідь на запитання, вибираючи тільки один із запропонованих варіантів відповіді.

1. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика Вам найбільше підходить:

- а) цілеспрямований;
- б) працелюбний;
- в) дисциплінований.

2. За що Вас цінують однолітки, вчителі, батьки?

- а) за те, що я відповідальний;
- б) за те, що відстоюю свою позицію і не змінюю рішень;
- в) за те, що я ерудований, цікавий співрозмовник.

3. Як Ви ставитеся до підтримки Вас однолітками?

- а) думаю, що це марна трата часу;
- б) глибоко не переймався проблемою;
- в) позитивно, активно включився би в проект підтримки інших.

4. Що Вам найбільше заважає професійно самовдосконалюватися?

- а) недостатньо часу;
- б) немає відповідної літератури й умов;
- в) не вистачає сили волі і завзяття.

5. Які особисто Ваші типові складнощі в здійсненні підтримки однолітків у колективі?

- а) не ставив перед собою завдання аналізувати складнощі;
- б) маючи великий досвід, складнощів не відчуваю;
- в) точно не знаю.

6. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика найбільше Вам підходить:

- а) вимогливий;
- б) наполегливий;
- в) поблажливий.

7. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика найбільше Вам підходить:

- а) рішучий;
- б) кмітливий;
- в) допитливий.

8. Яка Ваша позиція в проєкті підтримки колективу?

- а) генератор ідей;
- б) критик;
- в) організатор.

9. На основі порівняльної самооцінки виберіть, які якості у Вас розвинені більшою мірою:

- а) сила волі;
- б) наполегливість;
- в) обов'язковість.

10. Що Ви найчастіше робите, коли у Вас з'являється вільний час?

- а) займаюся улюбленою справою;
- б) читаю;
- в) провожу час із друзями.

11. Яка з нижче пропонованих сфер для Вас останнім часом становить пізнавальний інтерес?

- а) методичні знання;
- б) теоретичні знання;
- в) інноваційна педагогічна діяльність.

12. У чому ви могли б себе максимально реалізувати?

- а) у тому, чим і займаюся в коледжі;

б) вважаю, що потрібно щось нове, більш сучасне в реалізації студентського життя;

в) не знаю.

13. Яким Вас найчастіше вважають ваші друзі?

а) справедливим;

б) доброзичливим;

в) чуйним.

14. Який із трьох принципів Вам найближчий і якого Ви дотримуєтеся найчастіше?

а) жити треба так, щоб не було боляче за безцільно прожиті роки;

б) в житті завжди є місце самовдосконаленню;

в) насолода життям у творчості.

15. Хто найближчий до Вашого ідеалу?

а) людина сильна духом і міцної волі;

б) людина творча, яка багато знає і вміє;

в) людина незалежна і впевнена в собі.

16. Чи вдасться Вам у професійному плані досягнути того, про що Ви мрієте?

а) думаю, що так;

б) швидше за все так;

в) як пощастить.

17. Що Вам більше подобається у проекті підтримки в колективі?

а) те, що більшість студентів і викладачів схвалюють ідею педагогічної підтримки в саморозвитку;

б) ще не знаю;

в) нові можливості та перспективи самореалізації.

18. Уявіть, що Ви стали мільярдером. Чому б Ви віддали перевагу?

а) подорожував би світом;

б) відкрив би свою фірму і займався улюбленою справою;

в) поліпшив би свої побутові умови і жив собі на втіху.

Обробка результатів тесту:

За результатами тестування визначається рівень прагнення до саморозвитку. Відповіді на питання тесту оцінюються в такий спосіб:

Таблиця 1

Запитання	Оцінні бали відповідей	Запитання	Оцінні бали відповідей
1	а – 3; б – 2; в – 1	10	а – 2; б – 3; в – 1
2	а – 2; б – 1; в – 3	11	а – 1; б – 2; в – 3
3	а – 1; б – 2; в – 3	12	а – 1; б – 3; в – 2
4	а – 3; б – 2; в – 1	13	а – 3; б – 2; в – 1
5	а – 2; б – 3; в – 1	14	а – 1; б – 3; в – 2
6	а – 3; б – 2; в – 1	15	а – 1; б – 3; в – 2
7	а – 2; б – 3; в – 1	16	а – 3; б – 2; в – 1
8	а – 3; б – 2; в – 1	17	а – 2; б – 1; в – 3
9	а – 2; б – 3; в – 1	18	а – 2; б – 3; в – 1

Інтерпретація

Сумарне число балів розподіляється в такому порядку:

Таблиця 2

Сумарне число балів	Рівень прагнення до саморозвитку
18-24	Дуже низький
25-29	Низький
30-34	Нижчий за середній
35-39	Середній
40-44	Вищий за середній
45-49	Високий
50-54	Дуже високий

Самооцінка особистістю своїх якостей, що сприяють саморозвитку, визначається за відповідями на запитання 1, 2, 6, 7, 9, 13. Сумарне число балів у зазначених запитаннях розподіляється в такому порядку:

Таблиця 3

Сумарне число балів	Визначення особистістю своїх якостей
17-18	Дуже висока
15-16	Завищена
12-14	Нормальна
9-11	Занижена
7-8	Низька
6	Дуже низька

Додаток Б.5**Методика «Багатовимірна шкала перфекціонізму» П. Хьюїтта і
Г. Флетта в адаптації І. І. Грачової*****Інструкція***

Прочитайте кожне висловлювання та оберіть одну з можливих відповідей, яка найбільш точно відображає Вашу позицію: «Абсолютно не згоден», «Абсолютно згоден», «Нейтральне ставлення» та поставте знак (+) у відповідній графі.

Абсолютно не згоден – 1 бал.

Абсолютно згоден – 7 балів.

Нейтральне ставлення – 4 бали.

(1) Коли я над чимось працюю, я не можу розслабитись, доки не доведу це до досконалості.

(2) Я не схильний критикувати когось, за те, що він чи вона надто легко здається.

(3) У спілкуванні з близькими людьми для мене не є принциповою їх успішність.

(4) Я не критикую своїх друзів, якщо для них є прийнятним те, що не є бездоганим.

(5) Мені важко відповідати вимогам оточуючих.

(6) Одна з моїх цілей – бути досконалим в усьому, що я роблю.

(7) Усе, що роблять оточуючі, повинно бути зроблено якісно.

(8) Я ніколи не ставлю собі за мету досягти досконалості в тому, над чим працюю.

(9) Оточуючі з розумінням ставляться до того, що я, як і всі, можу помилятися.

(10) Мене не роздратовує, коли оточуючі не роблять усього, на що спроможні.

(11) Чим краще я щось роблю, тим більшого від мене очікують.

- (12) Мені не особливо треба бути досконалим.
- (13) Усе, що я зроблю не зовсім бездоганно, буде розглядатися оточуючими як погана робота.
- (14) Я намагаюся бути якомога досконалішим.
- (15) Для мене дуже важливо, щоб кожна моя спроба була вдалою.
- (16) Я дуже розраховую на людей в своїх сподіваннях, які є значущими для мене.
- (17) Я намагаюся бути кращим в усьому, що я роблю.
- (18) Оточуючі вважають, що я зобов'язаний бути успішним в усьому, чим я займаюсь.
- (19) Я не вимагаю багато чого від оточуючих.
- (20) Я вимагаю від себе не менше чим досконалість.
- (21) Я буду подобатися оточуючим, навіть якщо не доможуся видатних успіхів у всьому.
- (22) Мені нецікаві люди, які не намагаються стати краще.
- (23) Мені вкрай неприємно виявляти помилки у своїй роботі.
- (24) Я не вимагаю багато чого від своїх друзів;
- (25) Якщо в мене щось вийшло, це означає, що тепер я буду вимушений старатися ще більше, щоб догодити оточуючим.
- (26) Якщо я прошу про щось, це повинно бути зроблено бездоганно.
- (27) Я не можу терпіти, коли оточуючі допускають помилки.
- (28) Я ставлю перед собою великі, важкодосяжні цілі.
- (29) Люди, які багато значать для мене, ніколи не повинні мене підводити.
- (30) Оточуючі дотримуються гарної думки про мене, навіть якщо в мене щось не виходить.
- (31) Я відчуваю, що люди надто вимогливі до мене.
- (32) Я завжди повинен працювати в повну силу.
- (33) Хоча люди можуть цього не показувати, вони розчаровуються в мені, коли я здійснию похибку.

(34) Мені не обов'язково бути кращим в усьому, чим я займаюсь.

(35) Моя сім'я вважає, що я повинен бути досконалим, очікує від мене цього.

(36) Я не ставлю перед собою великих, важкодосяжних цілей.

(37) Мої батьки не особливо розраховували на те, що я буду успішним в усіх сферах мого життя.

(38) Я поважаю звичайних людей, які нічим не виділяються.

(39) Люди очікують від мене не меншого, чим досконалість.

(40) Я дуже вимогливий до себе.

(41) Люди очікують від мене більшого, чим те, на що я здатен.

(42) Я завжди зобов'язаний бути успішним в навчанні чи роботі.

(43) Мене не роздратовує, коли люди, які багато значать для мене, не стараються щосили / не докладають усіх зусиль.

(44) Оточуючі будуть продовжувати вважати мене компетентним, навіть якщо я припущуся помилки.

(45) Я не вважаю, що інші люди повинні досягати видатних успіхів в усьому, що роблять.

Методика дозволяє виміряти рівень перфекціонізму і визначити характер співвідношення його складових у досліджуваного. Автори методики описують три складових перфекціонізму: перфекціонізм, орієнтований на себе (ПОС), перфекціонізм, орієнтований на інших (ПОІ), соціально приписаний перфекціонізм (СПП). Тому методика складається з трьох субшкал, кожна з яких вимірює ступінь вираженості однієї зі складових перфекціонізму у досліджуваного. При високому рівні ПОС людині властиво висувати надзвичайно високі вимоги до себе; при високому рівні ПОІ – надзвичайно високі вимоги до оточуючих. При високому рівні СПП людина розцінює вимоги, що висувуються до неї оточуючими як завищені та нереалістичні. Сума балів, набрана досліджуваним за усіма трьома субшкалами методики, відображає загальний рівень перфекціонізму. Методика складається із 45 тверджень (по 15 на кожен шкалу), свою згоду чи

незгоду з кожним з них досліджуваний повинен оцінити балом від 1 до 7 (1 – абсолютна незгода, 7 – абсолютна згода).

Ключ

ПОС«+» 1, 6, 14, 15, 17, 20, 23, 28, 32, 40, 42;

ПОС«-» 8, 12, 34, 36;

ПОІ«+» 7, 16, 22, 26, 27, 29;

ПОІ«-» 2, 3, 4, 10, 19, 24, 38, 43, 45;

СПП«+» 5, 11, 13, 18, 25, 31, 33, 35, 39, 41;

СПП«-» 9, 21, 30, 37, 44.

Примітка: де є позначка «-» бали треба обернути (7=1, 6=2, 5=3, 4=4, 3=5, 2=6, 1=7).

Після підрахунку суми балів визначається рівень перфекціонізму досліджуваного: низький – 45-160 балів, середній – 161-203 бали, 204-315 балів – високий рівень перфекціонізму. Шляхом екстраполяції цих рівнів на окремі субшкали нами було визначено рівні окремих складових перфекціонізму (для кожної окремої шкали рівні будуть виглядати наступним чином: низький рівень – 15-53 бали, середній – 54-67 балів, 68-105 балів – високий рівень).

Додаток Б.6

**Методика «Мотивація професійної діяльності» К. Замфір (у
модифікації А. О. Реана)**

Інструкція

Прочитайте перераховані у таблиці мотиви професійної діяльності та оцініть відповідним балом їх значення для Вас (відзначте потрібну цифру в зручний для Вас спосіб).

Бланк відповідей

№ з/п	Мотиви професійної діяльності	Оцінка в балах				
		Дуже незначною мірою	Досить незначною мірою	Середньою мірою	Досить великою мірою	Дуже великою мірою
1.	Грошовий зарібок	1	2	3	4	5
2.	Бажання кар'єрного зростання, просування по роботі	1	2	3	4	5
3.	Прагнення уникнути критики з боку керівників або колег	1	2	3	4	5
4.	Прагнення обминути можливі покарання або неприємності	1	2	3	4	5
5.	Потреба в досягненні соціального престижу і поваги оточуючих	1	2	3	4	5
6.	Задоволення від самого процесу і результатів праці	1	2	3	4	5
7.	Можливість повнішої самореалізації саме в цій діяльності	1	2	3	4	5

Ключ до методики:

Внутрішня мотивація – середнє арифметичне балів за пункти 6 та 7.

Зовнішня позитивна мотивація – середнє арифметичне балів за пункти 1, 2, та 5.

Зовнішня негативна мотивація – середнє арифметичне балів за пункти 3 та 4.

Додаток Б.7

Методика «Тест смисложиттєвих орієнтацій» Д. О. Леонтєва

Інструкція

Вам запропоновані пари протилежних тверджень. Виберіть одне з двох тверджень, яке, на вашу думку, найбільше відповідає дійсності та відзначте одну з цифр 1, 2, 3, залежно від того, наскільки Ви впевнені у виборі (або 0, якщо обидва твердження, на вашу думку, однаково правильні).

1	Здебільшого, я дуже нудьгую.	3210123	Здебільшого, я сповнений енергії.
2	Життя здається мені завжди хвилюючим і захоплюючим.	3210123	Життя здається мені абсолютно спокійним і рутинним.
3	В житті я не маю визначеної мети і намірів.	3210123	В житті я маю дуже ясну мету і наміри.
4	Моє життя здається мені вкрай безглуздим і безцільним.	3210123	Моє життя здається мені цілком осмисленим і цілеспрямованим.
5	Кожен новий день здається мені завжди новим і не схожим на інші.	3210123	Кожен день здається мені абсолютно схожим на всі інші.
6	Коли я вийду на пенсію, то матиму цікаві справи, якими завжди мріяв зайнятися.	3210123	Коли я вийду на пенсію, то намагатимусь не обтяжувати себе ніякими турботами.
7	Моє життя склалося саме так, як я мріяв.	3210123	Моє життя склалося зовсім не так, як я мріяв.
8	Я не досяг успіхів у здійсненні своїх життєвих планів.	3210123	Я здійснив багато чого з того, що було мною заплановано в житті.
9	Моє життя беззмислове і нецікаве.	3210123	Моє життя наповнене цікавими справами.
10	Якби мені довелося підводити сьогодні підсумок свого життя, то я б сказав, що воно було цілком осмисленим.	3210123	Якби мені довелося сьогодні підводити підсумок свого життя, то я б сказав, що воно не мало сенсу.
11	1 Якби я міг вибирати, то побудував би своє життя абсолютно інакше.	3210123	Якби я міг вибирати, то я прожив би життя ще раз так само, як живу зараз.

12	Оточуючий мене світ часто породжує в мені розгубленість і хвилювання.	3210123	Оточуючий мене світ, він зовсім не викликає в мене відчуття хвилювання і розгубленості.
13	Я людина дуже обов'язкова.	3210123	Я людина зовсім не пунктуальна.
14	Я вважаю, що людина має можливість здійснити свій життєвий вибір за своїм бажанням.	3210123	Я вважаю, що людина позбавлена можливості вибирати через вплив вроджених здібностей і обставин.
15	Я, безумовно, можу назвати себе цілеспрямованою людиною	3210123	Я не можу про себе сказати, що я є цілеспрямованою людиною
16	В житті я ще не відчув свого покликання і не маю ясних намірів.	3210123	В житті я знайшов своє покликання до певної мети.
17	Мої життєві погляди ще не визначилися.	3210123	Мої життєві погляди цілком визначилися.
18	Я вважаю, що мені вдалося знайти покликання і цікаві цілі в житті.	3210123	Я не впевнений в тому, що здатний знайти покликання і цікаву мету в житті.
19	Моє життя в моїх руках, і я сам ним керую.	3210123	Моє життя не підвладне мені, оскільки воно керується зовнішніми подіями.
20	Мої повсякденні справи приносять мені задоволення і приємність.	3210123	Мої повсякденні справи приносять мені суцільні неприємності і переживання.

Ключі до шкал тесту СЖО

Для підрахунку балів необхідно перевести відзначені позиції на симетричній шкалі 3 2 1 0 1 2 3 в оцінки по висхідній або низхідній асиметричній шкалі за наступним правилом:

У висхідну шкалу **1 2 3 4 5 6 7** переводяться пункти I, 3, 4, 8, 9, 11, 12, 16, 17.

В низхідну шкалу **7 6 5 4 3 2 1** переводяться пункти 2, 5, 6, 7, 10, 13, 14, 15, 18, 19, 20.

Ось приклад переведення відповідей на перші п'ять пунктів тесту в оцінки за асиметричними шкалами:

1. 3 2 1 0 1 2 3 -> 3
2. 3 2 1 0 1 2 3 -> 1
3. 3 2 1 0 1 2 3 -> 4
4. 3 2 1 0 1 2 3 -> 5
5. 3 2 1 0 1 2 3 -> 2

Після цього підсумовуються бали асиметричних шкал, відповідні позиціям, відзначеним випробовуваним.

Загальний показник ОЖ – всі **20** пунктів тесту;

Субшкала 1 (*Мета*) – пп. **3, 4, 10, 16, 17, 18.**

Субшкала 2 (*Процес*) – пп. **1, 2, 4, 5, 7, 9.**

Субшкала 3 (*Результат*) – пп. **8, 9, 10, 12, 20.**

Субшкала 4 (*Локус контролю-Я*) – пп. **1, 15, 16, 19.**

Субшкала 5 (*Локус контролю-життя*) – пп. **7, 10, 11, 14, 18, 19.**

Інтерпретація субшкал тесту СЖО:

1. Мета в житті. Бали за цією шкалою характеризують наявність або відсутність в житті випробовуваного цілей на майбутнє, які надають життю смислу, спрямованості і тимчасової перспективи. Низькі бали за цією шкалою навіть при загальному високому рівні ОЖ будуть властиві людині, що живе сьогоднішнім або вчорашнім днем. Разом з тим, високі бали за цією шкалою можуть характеризувати не тільки цілеспрямовану людину, але й прожектера, плани якого не мають реальної опори ж теперішньому часі і не підкріплюються особистісною відповідальністю за їх реалізацію. Ці два випадки нескладно розрізнити, зважаючи на показники за іншими шкалами СЖО.

2. Процес життя або інтерес і емоційна насиченість життя. Зміст цієї шкали співпадає з відомою теорією про те що єдиний смисл життя полягає в тому, щоб жити. Цей показник говорить про те, чи сприймає випробуваний сам процес свого життя як цікавий, емоційно-насичений і сповнений смислу. Високі бали за цією шкалою і низькі за іншими

характеризуватимуть гедоніста, що живе сьогоднішнім днем. Низькі бали за цією шкалою – ознака невдоволеності своїм життям в теперішньому часі; при цьому, проте, їй можуть додавати повноцінного смислу спогади минулого або націленість в майбутнє.

3. Результативність життя або задоволеність самореалізацією.

Бали за цією шкалою відображають оцінку пройденого відрізка життя, відчуття того, наскільки продуктивно й осмислено його прожито. Високі бали за цією шкалою і низькі за іншими характеризуватимуть людину, яка доживає своє життя, у якої все вже в минулому, але минуле здатне надати смислу залишку життя. Низькі бали – невдоволеність прожитою частиною життя.

4. Локус контролю-Я (Я – господар життя). Високі бали відповідають уявленню про себе як про сильну особу, яка володіє достатньою свободою вибору, аби побудувати своє життя у відповідності зі своїми цілями і розумінням смислу. Низькі бали – свідчать про невіру в свої сили та здатність контролювати події власного життя.

5. Локус контролю-життя або керованість життям. При високих балах – переконання в тому, що людині дано контролювати своє життя, вільно ухвалювати рішення і втілювати їх у життя. Низькі бали – фаталізм, переконаність в тому, що життя людини непідвладне свідомому контролю, що свобода вибору ілюзорна, і безглуздо що-небудь загадувати на майбутнє.

Додаток В

ТАБЛИЦІ РЕЗУЛЬТАТІВ РОЗРАХУНКІВ ЕМПІРИЧНОГО
ДОСЛІДЖЕННЯ

Додаток В.1

Аналіз результатів вигорання майбутніх педагогів

Таблиця 1

Методика Бойко

	Будущие педагоги (50)	До 10 лет (50)	10-24 года (52)	25 и выше (48)
АН1	8,30	9,48	10,04	10,00
АН2	8,76	7,08	5,12	5,38
АН3	11,86	7,56	3,27	2,96
АН4	13,60	11,40	9,65	9,50
АР1	16,72	17,44	15,35	15,83
АР2	11,62	12,08	11,42	15,21
АР3	11,74	11,00	10,85	14,17
АР4	17,76	14,16	16,54	17,83
АИ1	12,82	10,24	7,19	10,08
АИ2	15,68	13,40	9,00	8,63
АИ3	11,80	9,60	7,42	6,54
АИ4	8,30	7,24	8,19	10,58
АОб	46,50	35,52	28,08	27,83
АРоб	57,84	54,68	54,15	63,04
АИоб	48,60	40,48	31,81	35,83
Аоб	152,94	130,68	114,04	126,71

Таблиця 2

Методика Моросановой «Стиль саморегуляции поведения»

	Будущие педагоги (50)	До 10 лет (50)	10-24 года (52)	25 и выше (48)
1	2	3	4	5
Впл	6,16	6,28	6,77	6,67
Вмод	4,92	5,16	6,19	5,63
Впрог	5,66	6,00	6,42	6,38

Продовження таблиці 2

1	2	3	4	5
Воцен	5,58	5,92	6,54	5,96
Вгиб	6,24	5,92	5,85	5,33
Всам	5,44	5,48	4,58	4,54
Вобщ	29,30	30,20	32,27	31,00

*Таблиця 3***Методика Маслач**

	Будущие педагоги (50)	До 10 лет (50)	10-24 года (52)	25 и выше (48)
Сэми	25,74	22,56	22,69	20,79
Сдепер	13,06	9,88	9,04	8,92
Средпр	29,38	32,16	35,15	35,75
Синт	,45	,37	,35	,32

*Таблиця 4***Методика Бережновой**

	Будущие педагоги (50)	До 10 лет (50)	10-24 года (52)	25 и выше (48)
Гсамооценка	11,94	12,84	12,19	11,42
ГПрофреал	9,96	10,16	10,42	10,17
ГСаморазвитие	36,68	38,48	38,73	37,08

*Таблиця 5***Методика перфекционизма**

	Будущие педагоги (50)	До 10 лет (50)	10-24 года (52)	25 и выше (48)
ДПОС	69,18	76,44	74,35	74,58
ДПОД	57,54	59,48	55,85	55,67
ДСПП	58,16	60,56	61,04	59,13
ДИнт	184,88	196,48	191,23	189,38

Таблиця 6

Методика по мотивации

	Будущие педагоги (50)	До 10 лет (50)	10-24 года (52)	25 и выше (48)
Евнмотив	3,92	3,98	4,54	4,19
Евнешнпол	3,81	3,61	3,76	3,47
Евнотр	3,22	2,96	3,12	3,67

Таблиця 7

Методика СЖО

	Будущие педагоги (50)	До 10 лет (50)	10-24 года (52)	25 и выше (48)
ЖЦели	27,32	30,04	37,58	34,79
ЖПроцесс	27,16	28,08	32,58	31,00
ЖРезультат	22,78	23,56	28,77	27,04
ЖЛокусЯ	19,18	19,68	23,81	21,88
ЖЛокусЖ	26,84	29,08	34,50	31,63
ЖОбщ	91,28	95,76	114,50	108,33

Фільтрові питання (кількість респондентів у %)

Що особисто Ви робите для підвищення Вашої педагогічної компетентності?

1 – роблю все необхідне, що передбачається рамками моїх професійних обов'язків

2 – шукаю додаткові можливості за межами моїх професійних обов'язків

3 – рівень моєї компетентності цілком достатній, мені не потрібно її підвищувати

Таблиця 8

	До 10 років (50)	10-24 років (52)	Більше 25 років (48)
Відповідь 1	2,0	4,0	9,0
Відповідь 2	49,0	36,0	45,5
Відповідь 3	49,0	60,0	45,5

Як часто Ви брали участь у методологічних та методичних заходах за межами школи за останні два роки?

1 – не брав жодного разу

2 – брав 1-2 рази

3 – брав три рази і більше

Таблиця 9

	До 10 років (50)	10-24 років (52)	Більше 25 років (48)
Відповідь 1	16,7	8,0	13,6
Відповідь 2	54,1	28,0	31,9
Відповідь 3	29,2	64,0	54,5

Додаток В.2

Аналіз результатів педагогів по групах різних ступенів вигорання

Таблиця 1

Методика Бережної

ПОКАЗНИКИ САМОРОЗВИТКУ ТА ПРОФЕСІЙНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (за методикою «Діагностика саморозвитку і професійно- педагогічної діяльності» Л. М. Бережної)	Низький рівень вигорання (N=6)	Високий рівень вигорання (N=18)
1.Самооцінка своїх якостей	12,83	11,92
2.Рівень професійної самореалізації	9,67	10,0
3.Рівень прагнення до саморозвитку	38,33	36,19

Додаток В.3

Таблиця 1

Матриця парних кореляцій

		Аоб	ВОбщ	СИнтИнд	ДИнт	ЕВМ	ЖОбщ
Аоб	Корреляция	1	-,468**	,792**	,212**	-,246**	-,423**
	Пирсона						
	Знч.(2-сторон)		,000	,000	,009	,002	,000
	N	150	150	150	150	150	150
ВОбщ	Корреляция	-,468**	1	-,497**	,194*	,371**	,562**
	Пирсона						
	Знч.(2-сторон)	,000		,000	,017	,000	,000
	N	150	150	150	150	150	150
СИнтИнд	Корреляция	,792**	-,497**	1	,055	-,306**	-,530**
	Пирсона						
	Знч.(2-сторон)	,000	,000		,504	,000	,000
	N	150	150	150	150	150	150
ДИнт	Корреляция	,212**	,194*	,055	1	-,088	,152
	Пирсона						
	Знч.(2-сторон)	,009	,017	,504		,284	,063
	N	150	150	150	150	150	150
ЕВМ	Корреляция	-,246**	,371**	-,306**	-,088	1	,449**
	Пирсона						
	Знч.(2-сторон)	,002	,000	,000	,284		,000
	N	150	150	150	150	150	150
ЖОбщ	Корреляция	-,423**	,562**	-,530**	,152	,449**	1
	Пирсона						
	Знч.(2-сторон)	,000	,000	,000	,063	,000	
	N	150	150	150	150	150	150

* - $p \leq 0,05$, ** - $p \leq 0,01$ (у таблиці наведено середні значення за методикою)

Додаток В.4

АНАЛІЗ ВИГОРАННЯ ЗА ДОДАТКОВИМИ ПАРАМЕТРАМИ

Аналіз вигорання за посадою

За Бойком – значимі відмінності, за Маслач – не значимі. За Моросановою, Бережновою, методикою перфекціонізму, мотивації, СЖО – значимих відмінностей немає.

Таблиця 1

Методика Бойка

	Учитель (112)	Директор (38)
Фаза НАПРУЖЕННЯ:		
1.Переживання психотравмуючих обставин	8,48**	13,84**
2.Незадоволеність собою	5,43*	7,11*
3.Відчуття «загнаності в кут»	4,63	4,53
4.Тривога і депресія	9,11*	13,37*
Загальний показник напруження	27,64*	38,84*
Фаза РЕЗИСТЕНЦІЇ:		
1.Неадекватне вибіркове емоційне реагування	15,80	17,37
2.Емоційно-моральна дезорієнтація	12,30	14,47
3.Розширення сфери економії емоцій	11,21	14,16
4.Редукція професійних обов'язків	15,63	17,74
Загальний показник резистенції	54,95*	63,74*
Фаза ВИСНАЖЕННЯ:		
1.Емоційний дефіцит	8,82	10,05
2.Емоційне відчуження	10,48	9,95
3.Особистісне відчуження (деперсоналізація)	6,79**	11,05**
4.Психосоматичні та психовегетативні порушення	8,73	8,37
Загальний показник виснаження	34,82	39,42
ЗАГАЛЬНИЙ ПОКАЗНИК ВИГОРАННЯ	117,41*	142,0*

* - $p \leq 0,05$, ** - $p \leq 0,01$ (у таблиці наведено середні значення за методикою)

Вигорання директорів вище, ніж в учителів (В. Бойко)

Таблиця 2

Методика Моросанової «Стиль саморегуляції поведінки»

	Учитель (112)	Директор (38)
1. Планування	6,52	6,74
2. Моделювання	5,61	5,84
3. Програмування	6,32	6,11
4. Оцінка результатів	6,25	5,84
5. Гнучкість	5,55	6,16
6. Самостійність	4,84	4,95
ЗАГАЛЬНИЙ ПОКАЗНИК САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ	31,05	31,53

Таблиця 3

Методика Маслач

	Учитель (112)	Директор (38)
1. Емоційне виснаження	21,34	24,11
2. Деперсоналізація	8,91	10,37
3. Редукція професійних досягнень	33,75*	36,11*
ПОКАЗНИК ІНТЕГРАЛЬНОГО ЗНАЧЕННЯ	0,34	0,37

* - $p \leq 0,05$ (у таблиці наведено середні значення за методикою)

Таблиця 4

Методика Бережновой

	Учитель (112)	Директор (38)
Гсамооценка	12,04	12,53
ГПрофреал	10,23	10,32
ГСаморазвитие	37,96	38,58

Таблиця 5

Методика перфекціонізма

	Учитель (112)	Директор (38)
ДПОС	75,48	74,05
ДПОД	57,07	56,79
ДСПП	60,39	59,89
ДИнт	192,95	190,74

Таблиця 6

Методика з мотивації

	Учитель (112)	Директор (38)
1. Внутрішня мотивація	4,29	4,11
2. Зовнішня позитивна мотивація	3,63	3,60
3. Зовнішня негативна мотивація	3,21	3,32

Таблиця 7

Методика СЖО

	Учитель (112)	Директор (38)
1. Мета в житті.	34,27	33,89
2. Процес життя або інтерес і емоційна насиченість життя.	30,54	30,68
3. Результативність життя або задоволеність самореалізацією.	26,48	26,47
4. Локус контролю-Я (Я – господар життя).	21,80	21,84
5. Локус контролю-життя або керованість життям.	31,70	32,0
ЗАГАЛЬНИЙ ПОКАЗНИК ВИЗНАЧЕННЯ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ	106,30	106,21

Аналіз результатів методик за статтю

В цілому у чоловіків вигорання виражене сильніше, але не завжди є значимим.

Таблиця 1

Методика Бойка

	Жінки (122)	Чоловіки (28)
Фаза НАПРУЖЕННЯ:	9,48	11,43
1. Переживання психотравмуючих обставин		
2. Незадоволеність собою	5,41	7,79
3. Відчуття «загнаності в кут»	3,74*	8,36*
4. Тривога і депресія	9,56	12,93
Загальний показник напруження	28,18*	40,50*
Фаза РЕЗИСТЕНЦІЇ:	15,89	17,57
1. Неадекватне вибіркове емоційне реагування		
2. Емоційно-моральна дезорієнтація	12,98	12,29
3. Розширення сфери економії емоцій	11,85	12,43
4. Редукція професійних обов'язків	16,79*	13,43*
Загальний показник резистенції	57,51	55,71
Фаза ВИСНАЖЕННЯ:	9,07	9,43
1. Емоційний дефіцит		
2. Емоційне відчуження	9,93	12,14
3. Особистісне відчуження (деперсоналізація)	7,52	9,36
4. Психосоматичні та психовегетативні порушення	9,39**	5,36**
Загальний показник виснаження	35,92	36,29
ЗАГАЛЬНИЙ ПОКАЗНИК ВИГОРАННЯ	121,61	132,50

* - $p \leq 0,05$, ** - $p \leq 0,01$ (у таблиці наведено середні значення за методикою)

Таблиця 2

Методика Моросанової «Стиль саморегуляції поведінки»

	Жінки (122)	Чоловіки (28)
1. Планування	6,44*	7,14*
2. Моделювання	5,72	5,43
3. Програмування	6,38	5,79
4.Оцінка результатів	6,33*	5,36*
5. Гнучкість	5,85*	5,07*
6. Самостійність	4,89	4,79
ЗАГАЛЬНИЙ ПОКАЗНИК САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ	31,54	29,57

* - $p \leq 0,05$ (у таблиці наведено середні значення за методикою)

Таблиця 3

Методика Маслач

	Жінки (122)	Чоловіки (28)
1. Емоційне виснаження	21,57	24,07
2. Деперсоналізація	8,90*	10,93*
3. Редукція професійних досягнень	34,97*	31,64*
ПОКАЗНИК ІНТЕГРАЛЬНОГО ЗНАЧЕННЯ	0,34*	0,40*

* - $p \leq 0,05$ (у таблиці наведено середні значення за методикою)

Таблиця 4

Методика Бережновой

	Женщины (122)	Мужчины (28)
Гсамооценка	12,16	12,14
ГПрофреал	10,31	10,0
ГСаморазвитие	38,08	38,29

Таблиця 5

Методика перфекціонізма

	Жінки (122)	Мужчини (28)
ДПОС	75,10	75,21
ДПОД	56,67	58,43
ДСПП	60,41	59,64
ДИнт	192,18	193,29

Таблиця 6

Методика з мотивації

	Жінки (122)	Чоловіки (28)
1. Внутрішня мотивація	4,27	4,11
2. Зовнішня позитивна мотивація	3,61	3,64
3. Зовнішня негативна мотивація	3,29	3,04

Таблиця 7

Методика СЖО

	Жінки (122)	Чоловіки (28)
1. Мета в житті.	34,56	32,50
2. Процес життя або інтерес і емоційна насиченість життя.	31,23**	27,71**
3. Результативність життя або задоволеність самореалізацією.	26,66	25,71
4. Локус контролю-Я (Я – господар життя).	22,21*	20,07*
5. Локус контролю-життя або керованість життям.	32,48**	28,71**
ЗАГАЛЬНИЙ ПОКАЗНИК ВИЗНАЧЕННЯ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ	107,85*	99,43*

* - $p \leq 0,05$, ** - $p \leq 0,01$ (у таблиці наведено середні значення за методикою)

Аналіз результатів методик за містами

В містах вигорання дещо вище, але тільки за окремими показниками – статистично значиме.

Таблиця 1

Методика Бойка

	Київ (116)	Інші (34)
Фаза НАПРУЖЕННЯ:	10,03	9,18
1.Переживання психотравмуючих обставин		
2.Незадоволеність собою	6,10	5,00
3.Відчуття «загнаності в кут»	5,16*	2,71*
4.Тривога і депресія	9,62	12,12
Загальний показник напруження	30,91	29,0
Фаза РЕЗИСТЕНЦІЇ:	17,09**	13,18**
1.Неадекватне вибіркоче емоційне реагування		
2.Емоційно-моральна дезорієнтація	13,48*	10,71*
3.Розширення сфери економії емоцій	12,55	9,94
4.Редукція професійних обов'язків	15,74	17,59
Загальний показник резистенції	58,86	51,41
Фаза ВИСНАЖЕННЯ:	10,12**	5,76**
1.Емоційний дефіцит		
2.Емоційне відчуження	10,86*	8,59*
3.Особистісне відчуження (деперсоналізація)	8,22	6,65
4.Психосоматичні та психовегетативні порушення	8,52	9,06
Загальний показник виснаження	37,72*	30,06*
ЗАГАЛЬНИЙ ПОКАЗНИК ВИГОРАННЯ	127,50	110,47

* - $p \leq 0,05$, ** - $p \leq 0,01$ (у таблиці наведено середні значення за методикою)

Таблиця 2

Методика Моросанової «Стиль саморегуляції поведінки»

	Київ (116)	Інші (34)
1. Планування	6,66	6,29
2. Моделювання	5,60	5,88
3. Програмування	6,10*	6,82*
4. Оцінка результатів	6,03	6,53
5. Гнучкість	5,53*	6,29*
6. Самостійність	5,16**	3,88**
ЗАГАЛЬНИЙ ПОКАЗНИК САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ	30,90	32,12

* - $p \leq 0,05$, ** - $p \leq 0,01$ (у таблиці наведено середні значення за методикою)

Таблиця 3

Методика Маслач

	Київ (116)	Інші (34)
1. Емоційне виснаження	22,26	21,29
2. Деперсоналізація	9,53	8,41
3. Редукція професійних досягнень	34,48	33,88
ПОКАЗНИК ІНТЕГРАЛЬНОГО ЗНАЧЕННЯ	0,35	0,34

Таблиця 4

Методика Бережновой

	Київ (116)	Другие (34)
Гсамооценка	12,31	11,65
ГПрофреал	10,03*	11,0*
ГСаморазвитие	38,02	38,47

* - $p \leq 0,05$ (у таблиці наведено середні значення за методикою)

Таблиця 5

Методика перфекціонізму

	Київ (116)	Другие (34)
ДПОС	76,22	71,35
ДПОД	57,28	56,06
ДСПП	60,36	59,94
ДИнт	193,86	187,35

Таблиця 6

Методика з мотивації

	Київ (116)	Інші (34)
1. Внутрішня мотивація	4,26	4,12
2. Зовнішня позитивна мотивація	3,68*	3,41*
3. Зовнішня негативна мотивація	3,26	3,18

* - $p \leq 0,05$ (у таблиці наведено середні значення за методикою)

Таблиця 7

Методика СЖО

	Київ (116)	Інші (34)
1. Мета в житті.	33,57*	36,24*
2. Процес життя або інтерес і емоційна насиченість життя.	29,83**	33,12**
3. Результативність життя або задоволеність самореалізацією.	26,0*	28,12*
4. Локус контролю-Я (Я – господар життя).	21,34*	23,41*
5. Локус контролю-життя або керуваність життям.	30,98**	34,47**
ЗАГАЛЬНИЙ ПОКАЗНИК ВИЗНАЧЕННЯ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ	104,03**	113,94**

* - $p \leq 0,05$, ** - $p \leq 0,01$ (у таблиці наведено середні значення за методикою)

Додаток В.5

РЕЗУЛЬТАТИ МАТЕМАТИКО-СТАТИСТИЧНОГО АНАЛІЗУ

В рамках екологічного підходу вигорання – уменшення потенціала саморозвитку і можливо не тільки в професійній сфері.

Середні по групах: випускники (50), стаж до 10 лет (25), стаж до 24 лет (26), стаж вище 24 лет (24).

Таблиця 1

Описательные статистики

	N	Выпуск (50)	До 10 лет (25)	До 24 лет (26)	Свыше 24 лет (24)
Аоб	50	152,9400	130,6800	114,0385	126,7083
ВОбщ	50	29,3000	30,2000	32,2692	31,0000
СинтИнд	50	,4488	,3734	,3463	,3249
Динт	50	184,8800	196,4800	191,2308	189,3750
ЕВМ	50	3,9200	3,9800	4,5385	4,1875
Жцели	50	27,3200	30,0400	37,5769	34,7917
Жобщ	50	91,2800	95,7600	114,5000	108,3333
Гсамораз	50	11,9400	12,8400	12,1923	11,4167
Гпрофреал	50	9,9600	10,1600	10,4231	10,1667
ГуровСамораз	50	36,6800	38,4800	38,7308	37,0833

Данные ложатся красиво, логика одинаковая почти по всем показателям. У выпускников – наибольшие показатели выгорания, можно интерпретировать как возможность самореализации (тогда наименьшая), до 10 лет улучшается, до 24 – расцвет, после 24 – некоторый спад.

Таблиця 2

Группа учителей (без выпускников)

Должности на показатели не влияют: средние только по одному показателю отличаются.

	Должн.	N	Среднее
	1	2	3
Аоб	1	56	117,4107
	2	19	142,0000
ВОбщ	1	56	31,0536
	2	19	31,5263
СИнтИн	1	56	,3428
	2	19	,3651
ДИнт	1	56	192,9464
	2	19	190,7368
ЕВМ	1	56	4,2857
	2	19	4,1053
ЖЦели	1	56	34,2679
	2	19	33,8947

Продовження таблиці 2

1	2	3
ЖОбщ 1	56	106,3036
2	19	106,2105

Таблиця 3

По полу уже различий больше

Групповые статистики

	Пол	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
Аоб	1	61	121,6066	58,93903	7,54637
	2	14	132,5000	49,58559	13,25231
ВОбщ	1	61	31,5410	5,01854	,64256
	2	14	29,5714	5,76080	1,53964
СИнтИн	1	61	,3378	,10892	,01395
	2	14	,3950	,11875	,03174
ДИнт	1	61	192,1803	28,51930	3,65152
	2	14	193,2857	28,85622	7,71215
ЕВМ	1	61	4,2705	,79882	,10228
	2	14	4,1071	,88096	,23545
ЖЦели	1	61	34,5574	6,71447	,85970
	2	14	32,5000	5,63983	1,50731
ЖОбщ	1	61	107,8525	19,42836	2,48755
	2	14	99,4286	16,67663	4,45702

Таблиця 4

По заведениям различий сильно не выявлено.

Групповые статистики

	Заведен.	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
Аоб	1	58	116,8103	52,71421	6,92171
	2	17	146,9412	66,80987	16,20377
ВОбщ	1	58	31,3793	4,85158	,63704
	2	17	30,4706	6,29601	1,52701
СИнтИн	1	58	,3426	,11367	,01493
	2	17	,3685	,10815	,02623
ДИнт	1	58	192,2069	30,20152	3,96565
	2	17	193,0000	21,85177	5,29983
ЕВМ	1	58	4,2759	,80116	,10520
	2	17	4,1176	,85749	,20797
ЖЦели	1	58	34,8448	6,06631	,79654
	2	17	31,8824	7,72077	1,87256
ЖОбщ	1	58	108,5172	18,38882	2,41457
	2	17	98,6471	20,18025	4,89443

Таблица 5

По городам отдельные различия есть, но они вряд ли значимы.

Групповые статистики

	Город	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
Аоб	1	58	127,5000	58,06568	7,62440
	2	17	110,4706	53,47209	12,96889
ВОбщ	1	58	30,8966	5,46982	,71822
	2	17	32,1176	4,04479	,98100
СИнтИн	1	58	,3514	,11252	,01477
	2	17	,3383	,11413	,02768
ДИнт	1	58	193,8621	25,84057	3,39303
	2	17	187,3529	36,24731	8,79126
ЕВМ	1	58	4,2759	,84901	,11148
	2	17	4,1176	,67383	,16343
ЖЦели	1	58	33,5690	6,54301	,85914
	2	17	36,2353	6,29017	1,52559
ЖОбщ	1	58	104,0345	18,67728	2,45245
	2	17	113,9412	19,19789	4,65617

Таблица 6

Сравнения в динамике по отдельным признакам по заведениям.

Групповые статистики

	Заведен	N	Выпуск	N	До 10 лет	N	До 24 лет	N	Свыше 24 лет
Аоб	1	32	161,0938	16	119,8750	22	109,3636	20	122,5500
	2	18	138,4444	9	149,8889	4	139,7500	4	147,5000
ВОбщ	1	32	28,8750	16	30,5625	22	32,0455	20	31,3000
	2	18	30,0556	9	29,5556	4	33,5000	4	29,5000
СИнтИн	1	32	,4644	16	,3790	22	,3409	20	,3153
	2	18	,4211	9	,3633	4	,3757	4	,3729
ДИнт	1	32	180,4688	16	194,3125	22	189,7273	20	193,2500
	2	18	192,7222	9	200,3333	4	199,5000	4	170,0000
ЕВМ	1	32	3,9375	16	3,9375	22	4,6364	20	4,1500
	2	18	3,8889	9	4,0556	4	4,0000	4	4,3750
ЖЦели	1	32	24,8750	16	31,6250	22	36,8636	20	35,2000
	2	18	31,6667	9	27,2222	4	41,5000	4	32,7500
ЖОбщ	1	32	86,8438	16	100,0625	22	114,0455	20	109,2000
	2	18	99,1667	9	88,1111	4	117,0000	4	104,0000

32 – государственные, 18 – частные.

В принципе, это как раз по теме диссертации: государственные и частные школы. Но по одному тесту (А) выгорание больше выражено у учителей госшкол, по другому (С) – в частных школах. Это может быть из-за того, что (1) маленькая выборка, или (2) различия незначительны.

Таблица 7

Групповые статистики

	Город	N	Выпуск	N	До 10 лет	N	До 24 лет	N	Свыше 24 лет
Аоб	1	43	156,162 8	23	132,6087	17	122,2941	18	125,8889
	2	7	133,142 9	2	108,5000	9	98,4444	6	129,1667
ВОбщ	1	43	29,6977	23	29,9565	17	32,0588	18	31,0000
	2	7	26,8571	2	33,0000	9	32,6667	6	31,0000
СИнтИн д	1	43	,4506	23	,3729	17	,3540	18	,3216
	2	7	,4376	2	,3787	9	,3316	6	,3349
ДИнт	1	43	185,744 2	23	198,7391	17	190,8824	18	190,4444
	2	7	179,571 4	2	170,5000	9	191,8889	6	186,1667
ЕВМ	1	43	4,0116	23	4,0217	17	4,5588	18	4,3333
	2	7	3,3571	2	3,5000	9	4,5000	6	3,7500
ЖЦели	1	43	28,2093	23	29,7391	17	37,0588	18	35,1667
	2	7	21,8571	2	33,5000	9	38,5556	6	33,6667
ЖОбщ	1	43	93,6977	23	95,2174	17	111,5882	18	108,1667
	2	7	76,4286	2	102,0000	9	120,0000	6	108,8333

43 – Киев, 7 – не Киев.

Местами различий нет, местами – появляются.

Таблица 8

Групповые статистики

	Пол	N	Выпуск	N	До 10 лет	N	До 24 лет	N	Свыше 24 лет
Аоб	1	44	153,022 7	17	124,1176	24	110,5833	20	132,7000
	2	6	152,333 3	8	144,6250	2	155,5000	4	96,7500
ВОбщ	1	44	29,7955	17	30,8824	24	32,5000	20	30,9500
	2	6	25,6667	8	28,7500	2	29,5000	4	31,2500
СИнтИн д	1	44	,4494	17	,3411	24	,3381	20	,3346
	2	6	,4445	8	,4419	2	,4444	4	,2764
ДИнт	1	44	186,318 2	17	197,3529	24	190,6250	20	189,6500
	2	6	174,333 3	8	194,6250	2	198,5000	4	188,0000
ЕВМ	1	44	3,9773	17	4,0294	24	4,5000	20	4,2000
	2	6	3,5000	8	3,8750	2	5,0000	4	4,1250

Продовження таблиці 8

ЖЦели	1	44	27,9773	17	29,4118	24	38,1250	20	34,6500
	2	6	22,5000	8	31,3750	2	31,0000	4	35,5000
ЖОбщ	1	44	94,0227	17	95,8824	24	116,0833	20	108,1500
	2	6	71,1667	8	95,5000	2	95,5000	4	109,2500

По полу опасно сравнивать, мужчин в отдельных группах очень мало, хотя некоторые данные понятно интерпретируются. У выпускников СЖОобщ гораздо ниже у мужчин (из-за социальных стереотипов – школа – не мужское занятие), а у самых опытных СЖО одинаков (раз в школе всю жизнь проработал, значит нашел свою стезю в этом).

Можно попробовать иную общую логику анализа. Сравнивать не по средним, а сколько в группах респондентов в (%) с высоким, средним, низким уровнем выгорания.

Фільтрові питання:

Що особисто Ви робите для підвищення Вашої педагогічної компетентності?

1 – роблю все необхідне, що передбачається рамками моїх професійних обов'язків

2 – шукаю додаткові можливості за межами моїх професійних обов'язків

3 – рівень моєї компетентності цілком достатній, мені не потрібно її підвищувати

Таблиця 9

	Повышение Кв	N	Среднее
1	2	3	
Аоб	1	3	135,3333
	2	31	118,3226
	3	37	127,5676
ВОбщ	1	3	26,0000
	2	31	32,0000
	3	37	30,6486
СИнтИн д	1	3	,3794
	2	31	,3347
	3	37	,3590
ДИнт	1	3	173,3333
	2	31	198,5806
	3	37	190,0000

Продовження таблиці 9

1		2	3
ЕВМ	1	3	4,1667
	2	31	4,2581
	3	37	4,2162
ЖЦели	1	3	34,3333
	2	31	33,5161
	3	37	34,7297
ЖОбщ	1	3	104,6667
	2	31	105,8387
	3	37	106,8108

Як часто Ви брали участь у методологічних та методичних заходах за межами школи за останні два роки?

1 – не брав жодного разу

2 – брав 1-2 рази

3 – брав три рази і більше

Таблиця 10

	Мероприят.	N	Среднее
Аоб	1	9	136,4444
	2	27	120,6667
	3	35	123,0857
ВОбщ	1	9	29,0000
	2	27	30,5556
	3	35	31,9429
СИнтИн д	1	9	,3885
	2	27	,3360
	3	35	,3494
ДИнт	1	9	190,6667
	2	27	193,9630
	3	35	192,9429
ЕВМ	1	9	4,2778
	2	27	4,1296
	3	35	4,3000
ЖЦели	1	9	32,5556
	2	27	33,1852
	3	35	35,3714

Продовження таблиці 10

1	2	3
ЖОбщ 1	9	101,2222
2	27	104,7407
3	35	108,8000

Старше 24 лет

Таблиця 11

	Повышение Кв	N	Среднее
Аоб	1	2	151,5000
	2	10	121,6000
	3	10	127,3000
ВОбщ	1	2	26,0000
	2	10	31,3000
	3	10	31,2000
СИнтИнд	1	2	,3880
	2	10	,3285
	3	10	,3093
ДИнт	1	2	167,5000
	2	10	195,3000
	3	10	194,6000
ЕВМ	1	2	4,2500
	2	10	4,1000
	3	10	4,2000
ЖЦели	1	2	31,0000
	2	10	33,2000
	3	10	37,5000
ЖОбщ	1	2	98,5000
	2	10	101,0000
	3	10	117,8000

Сравнение групп по стажу по Синт в зависимости от типа заведения.

Малое выгорание (Синт < 0.3).

Выпускники (всего 7: 3 – гос., 4 – частн.)

Таблица 12

Групповые статистики

	Заведен.	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
СИнтИн	1	3	,2661	,01150	,00664
д	2	4	,2700	,02604	,01302
ВОбщ	1	3	32,3333	4,93288	2,84800
	2	4	31,0000	5,71548	2,85774
Аоб	1	3	87,3333	35,52933	20,51287
	2	4	100,0000	15,03330	7,51665
ДИнт	1	3	192,3333	41,48895	23,95366
	2	4	194,2500	25,88919	12,94459
ЕВМ	1	3	4,6667	,57735	,33333
	2	4	4,3750	,75000	,37500
ЖЦели	1	3	29,0000	6,24500	3,60555
	2	4	35,2500	5,05800	2,52900
ЖОбщ	1	3	94,0000	26,00000	15,01111
	2	4	118,0000	10,98484	5,49242

Стаж до 10 (6 – госуд., 3 – частных)

Таблица 13

Групповые статистики

	Заведен.	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
СИнтИн	1	6	,2461	,03925	,01602
д	2	3	,2220	,04775	,02757
ВОбщ	1	6	34,6667	3,93277	1,60555
	2	3	36,0000	5,29150	3,05505
Аоб	1	6	71,8333	22,78084	9,30024
	2	3	93,6667	15,82193	9,13479
ДИнт	1	6	189,0000	25,51078	10,41473
	2	3	204,0000	11,35782	6,55744
ЕВМ	1	6	4,6667	,51640	,21082
	2	3	3,6667	1,25831	,72648
ЖЦели	1	6	35,3333	3,50238	1,42984
	2	3	28,0000	5,29150	3,05505
ЖОбщ	1	6	116,5000	5,75326	2,34876
	2	3	94,0000	21,93171	12,66228

Стаж до 24 лет

Таблица 14

Групповые статистики

	Заведен.	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
СИнтИн	1	9	,2409	,02079	,00693
д	2	0 ^a	.	.	.
ВОбщ	1	9	34,0000	3,67423	1,22474
	2	0 ^a	.	.	.
Аоб	1	9	69,6667	19,27434	6,42478
	2	0 ^a	.	.	.
ДИнт	1	9	194,3333	46,71456	15,57152
	2	0 ^a	.	.	.
ЕВМ	1	9	4,7222	,36324	,12108
	2	0 ^a	.	.	.
ЖЦели	1	9	37,6667	6,55744	2,18581
	2	0 ^a	.	.	.
ЖОбщ	1	9	120,8889	18,28554	6,09518
	2	0 ^a	.	.	.

а. Значение t невозможно вычислить, так как по крайней мере одна из групп пуста.

Стаж больше 25 лет (11 – гос., 1 частн.)

Таблица 15

Групповые статистики

	Заведен.	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
СИнтИн	1	11	,2269	,05560	,01676
д	2	1	,2548	.	.
ВОбщ	1	11	33,1818	4,72902	1,42585
	2	1	37,0000	.	.
Аоб	1	11	91,5455	26,48911	7,98677
	2	1	90,0000	.	.
ДИнт	1	11	188,0000	31,99375	9,64648
	2	1	189,0000	.	.
ЕВМ	1	11	4,3182	,51346	,15481
	2	1	5,0000	.	.
ЖЦели	1	11	39,0000	2,32379	,70065
	2	1	41,0000	.	.
ЖОбщ	1	11	120,9091	11,78520	3,55337
	2	1	126,0000	.	.

Среднее выгорание (Синт 0,3 – 0,45)

Выпускники (12 – гос., 5 – част.)

Таблица 16

Групповые статистики

	Заведен.	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
СИнтИн	1	12	,3997	,04093	,01181
д	2	5	,3538	,04966	,02221
ВОбщ	1	12	27,7500	5,91031	1,70616
	2	5	34,6000	3,36155	1,50333
Аоб	1	12	143,0833	40,31796	11,63879
	2	5	108,4000	25,39291	11,35606
ДИнт	1	12	181,7500	25,97945	7,49962
	2	5	199,6000	18,29754	8,18291
ЕВМ	1	12	3,8750	1,15059	,33215
	2	5	4,5000	,50000	,22361
ЖЦели	1	12	23,8333	4,42787	1,27822
	2	5	36,4000	7,36885	3,29545
ЖОбщ	1	12	85,7500	13,15727	3,79818
	2	5	115,0000	22,16980	9,91464

Стаж до 10 (6 – гос., 4 – частн.)

Таблица 17

Групповые статистики

	Заведен.	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
СИнтИн	1	6	,4060	,03521	,01438
д	2	4	,3812	,05835	,02918
ВОбщ	1	6	28,1667	6,01387	2,45515
	2	4	29,0000	6,21825	3,10913
Аоб	1	6	122,1667	44,53950	18,18317
	2	4	135,0000	44,54960	22,27480
ДИнт	1	6	195,6667	22,48259	9,17848
	2	4	198,7500	24,89143	12,44572
ЕВМ	1	6	3,5833	1,35708	,55403
	2	4	4,8750	,25000	,12500
ЖЦели	1	6	29,0000	7,58947	3,09839
	2	4	29,5000	3,87298	1,93649
ЖОбщ	1	6	90,0000	18,62257	7,60263
	2	4	92,7500	15,84035	7,92017

Стаж до 25 лет (9 – гос., 3 – частн.)

Таблица 18

Групповые статистики					
	Заведен.	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
СИнтИн	1	9	,3783	,04314	,01438
д	2	3	,3350	,05227	,03018
ВОбщ	1	9	31,6667	4,38748	1,46249
	2	3	33,6667	2,30940	1,33333
Аоб	1	9	117,2222	38,56740	12,85580
	2	3	116,3333	73,32348	42,33333
ДИнт	1	9	186,2222	28,47709	9,49236
	2	3	188,0000	13,85641	8,00000
ЕВМ	1	9	4,6111	,48591	,16197
	2	3	4,3333	,57735	,33333
ЖЦели	1	9	38,3333	2,12132	,70711
	2	3	41,3333	1,15470	,66667
ЖОбщ	1	9	113,1111	10,10500	3,36833
	2	3	115,0000	1,73205	1,00000

Стаж после 25 лет (5 – гос., 2 – частн.)

Таблица 19

Групповые статистики					
	Заведен.	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
СИнтИн	1	5	,3666	,05651	,02527
д	2	2	,3880	,00014	,00010
ВОбщ	1	5	30,0000	2,91548	1,30384
	2	2	26,0000	,00000	,00000
Аоб	1	5	131,2000	41,74566	18,66923
	2	2	151,5000	70,00357	49,50000
ДИнт	1	5	205,2000	27,39891	12,25316
	2	2	167,5000	4,94975	3,50000
ЕВМ	1	5	4,4000	,54772	,24495
	2	2	4,2500	,35355	,25000
ЖЦели	1	5	32,2000	5,84808	2,61534
	2	2	31,0000	8,48528	6,00000
ЖОбщ	1	5	98,6000	17,70028	7,91581
	2	2	98,5000	24,74874	17,50000

Сильное выгорание (Синт > 0,45)

Выпускники

Таблица 20

Групповые статистики

	Заведен.	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
СИнтИн	1	17	,5450	,06307	,01530
д	2	9	,5257	,05692	,01897
ВОбщ	1	17	29,0588	5,60659	1,35980
	2	9	27,1111	1,53659	,51220
Аоб	1	17	186,8235	45,12931	10,94546
	2	9	172,2222	36,95869	12,31956
ДИнт	1	17	177,4706	26,30855	6,38076
	2	9	188,2222	13,15083	4,38361
ЕВМ	1	17	3,8529	,98051	,23781
	2	9	3,3333	1,39194	,46398
ЖЦели	1	17	24,8824	5,66659	1,37435
	2	9	27,4444	4,33333	1,44444
ЖОбщ	1	17	86,3529	16,17460	3,92292
	2	9	82,0000	10,21029	3,40343

Стаж до 10 лет

Таблица 21

Групповые статистики

	Заведен.	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
СИнтИн	1	4	,5381	,01866	,00933
д	2	2	,5394	,03385	,02393
ВОбщ	1	4	28,0000	4,54606	2,27303
	2	2	21,0000	7,07107	5,00000
Аоб	1	4	188,5000	43,97348	21,98674
	2	2	264,0000	15,55635	11,00000
ДИнт	1	4	200,2500	27,21978	13,60989
	2	2	198,0000	11,31371	8,00000
ЕВМ	1	4	3,3750	1,10868	,55434
	2	2	3,0000	,00000	,00000
ЖЦели	1	4	30,0000	2,44949	1,22474
	2	2	21,5000	4,94975	3,50000
ЖОбщ	1	4	90,5000	6,95222	3,47611
	2	2	70,0000	12,72792	9,00000

Стаж до 25 лет

Таблица 22

Групповые статистики

	Заведен.	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
СИнтИн	1	4	,4817	,01325	,00662
д	2	1	,4978	.	.
ВОбщ	1	4	28,5000	5,44671	2,72336
	2	1	33,0000	.	.
Аоб	1	4	181,0000	33,42654	16,71327
	2	1	210,0000	.	.
ДИнт	1	4	187,2500	37,69505	18,84752
	2	1	234,0000	.	.
ЕВМ	1	4	4,5000	,70711	,35355
	2	1	3,0000	.	.
ЖЦели	1	4	31,7500	6,39661	3,19831
	2	1	42,0000	.	.
ЖОбщ	1	4	100,7500	20,40221	10,20110
	2	1	123,0000	.	.

Стаж после 25

Таблица 23

Групповые статистики

	Заведен.	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
СИнтИн	1	4	,4945	,02415	,01208
д	2	1	,4610	.	.
ВОбщ	1	4	27,7500	3,94757	1,97379
	2	1	29,0000	.	.
Аоб	1	4	197,0000	39,72405	19,86202
	2	1	197,0000	.	.
ДИнт	1	4	192,7500	14,68276	7,34138
	2	1	156,0000	.	.
ЕВМ	1	4	3,3750	,47871	,23936
	2	1	4,0000	.	.
ЖЦели	1	4	28,5000	6,60808	3,30404
	2	1	28,0000	.	.
ЖОбщ	1	4	90,2500	16,17354	8,08677
	2	1	93,0000	.	.

В зависимости от типа заведения соотношения групп с разной силой выгорания

Таблица 24

**Выпускники
Государственные (32)**

Слабые (до 0,3)	Средние (0,3 – 0,45)	Сильные (выше 0,45)
9,4%	37,5%	53,1%

Частные (18)

Слабые (до 0,3)	Средние (0,3 – 0,45)	Сильные (выше 0,45)
16,7%	33,3%	50,0%

**Педагоги
Государственные (58)**

Слабые (до 0,3)	Средние (0,3 – 0,45)	Сильные (выше 0,45)
44,8%	22,8%	22,4%

Частные (17)

Слабые (до 0,3)	Средние (0,3 – 0,45)	Сильные (выше 0,45)
23,5%	53,0%	23,5%

Додаток В.6

**Аналіз стану професійного вигорання працівників державних та
приватних закладів загальної середньої освіти**

Таблиця 1

Показники вигорання за методикою В. В. Бойка

ПОКАЗНИКИ ВИГОРАННЯ	Державні (N=116)	Приватні (N=34)
Фаза РЕЗИСТЕНЦІЇ:		
1.Неадекватне вибіркове емоційне реагування	15,50*	18,59*
2.Емоційно-моральна дезорієнтація	12,52	14,00
3.Розширення сфери економії емоцій	10,79**	15,94**
4.Редукція професійних обов'язків	15,81*	17,35*
Загальний показник резистенції	54,62**	65,88**
Фаза ВИСНАЖЕННЯ:		
1.Емоційний дефіцит	8,14*	12,53*
2.Емоційне відчуження	9,67*	12,65*
3.Особистісне відчуження (деперсоналізація)	7,22*	10,06*
4.Психосоматичні та психовегетативні порушення	8,31	9,76
Загальний показник виснаження	33,34*	45,00*
ЗАГАЛЬНИЙ ПОКАЗНИК ВИГОРАННЯ	116,81**	146,94**

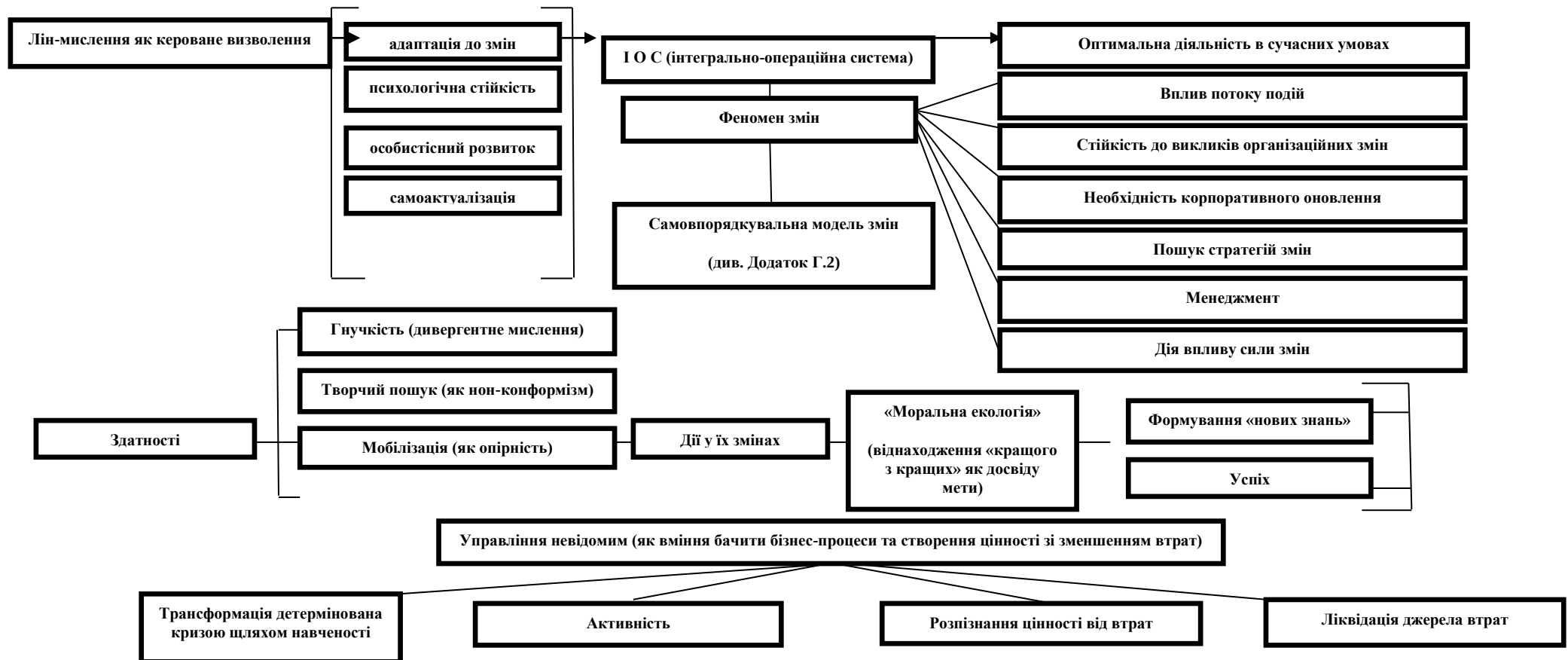
* - $p \leq 0,05$, ** - $p \leq 0,01$ (у таблиці наведено середні значення за методикою)

Додаток Г

ФОРМУВАЛЬНІ СХЕМИ

Додаток Г.1

Політика змін як екологічна технологія антивигорання

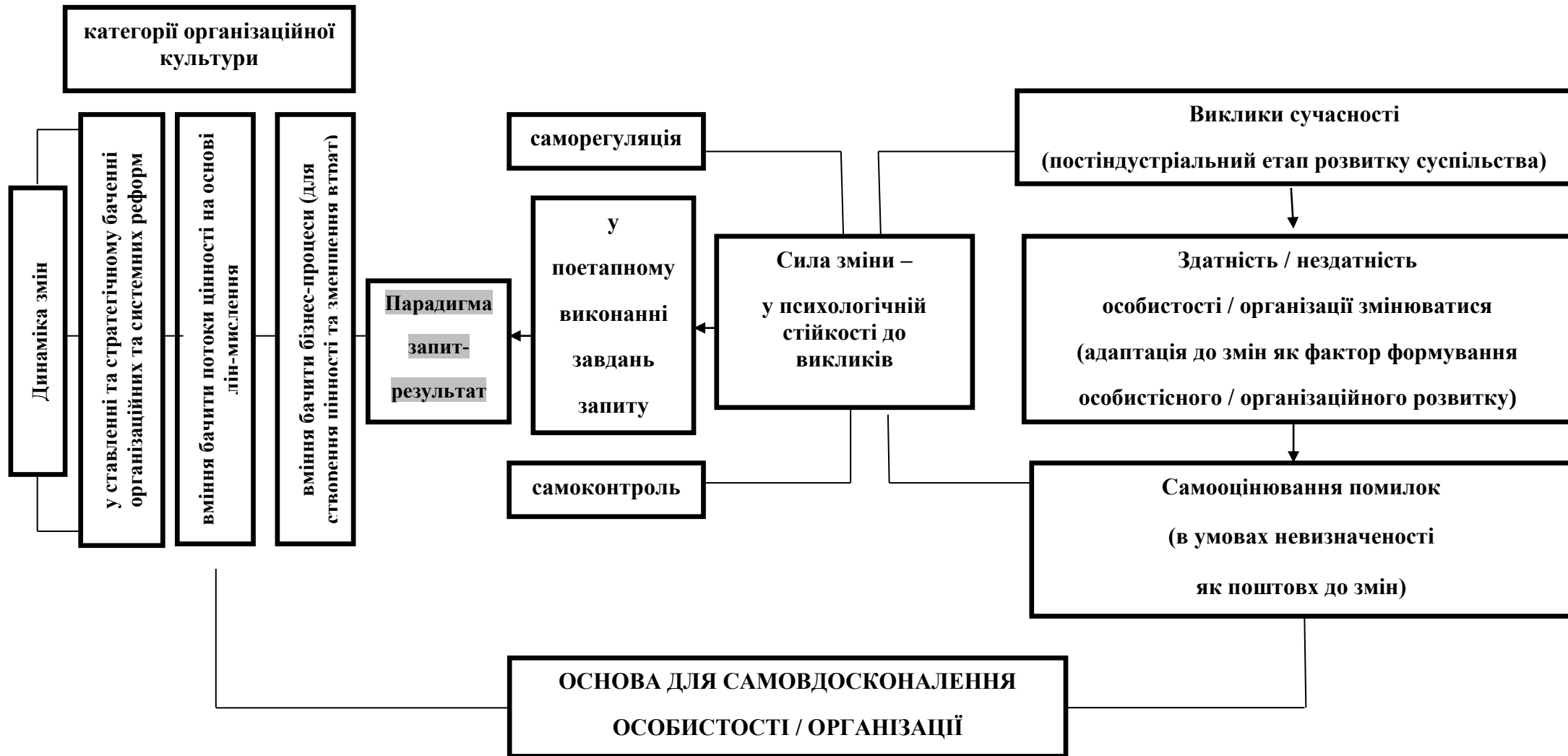


Політика змін як екологічна технологія антивигорання (продовження)



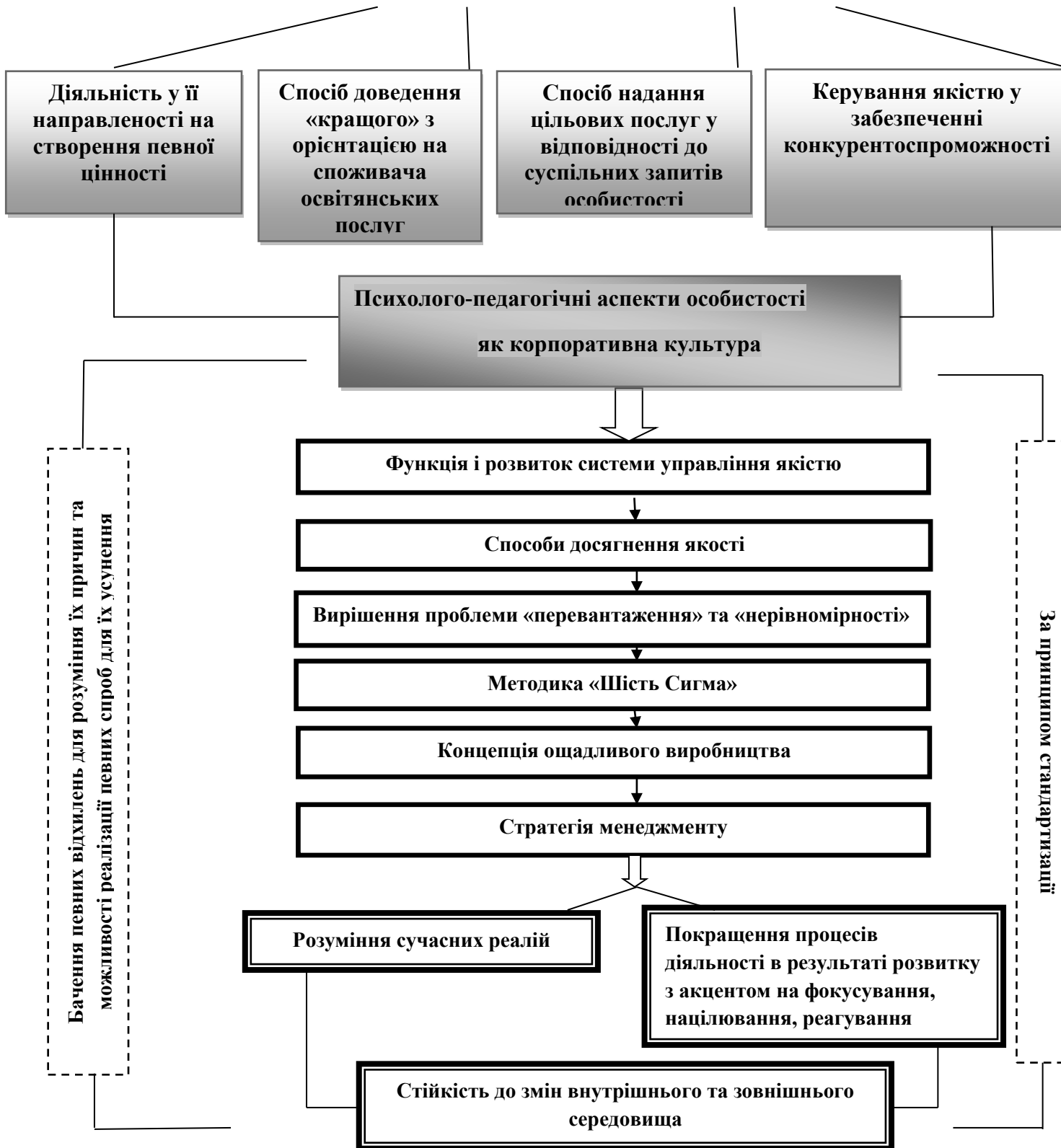
Додаток Г.2

Самовпорядкувальна модель змін

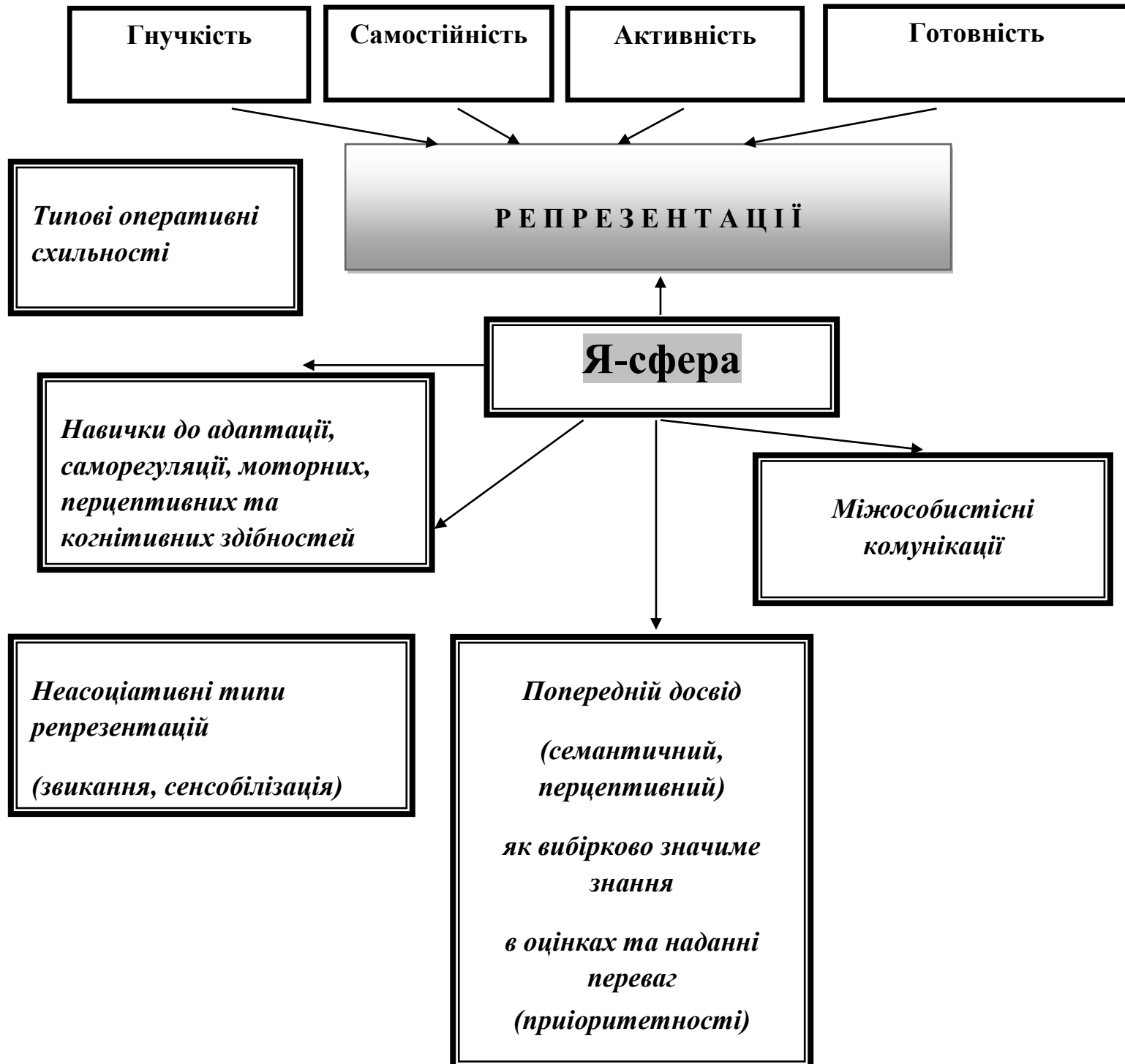


Додаток Г.3

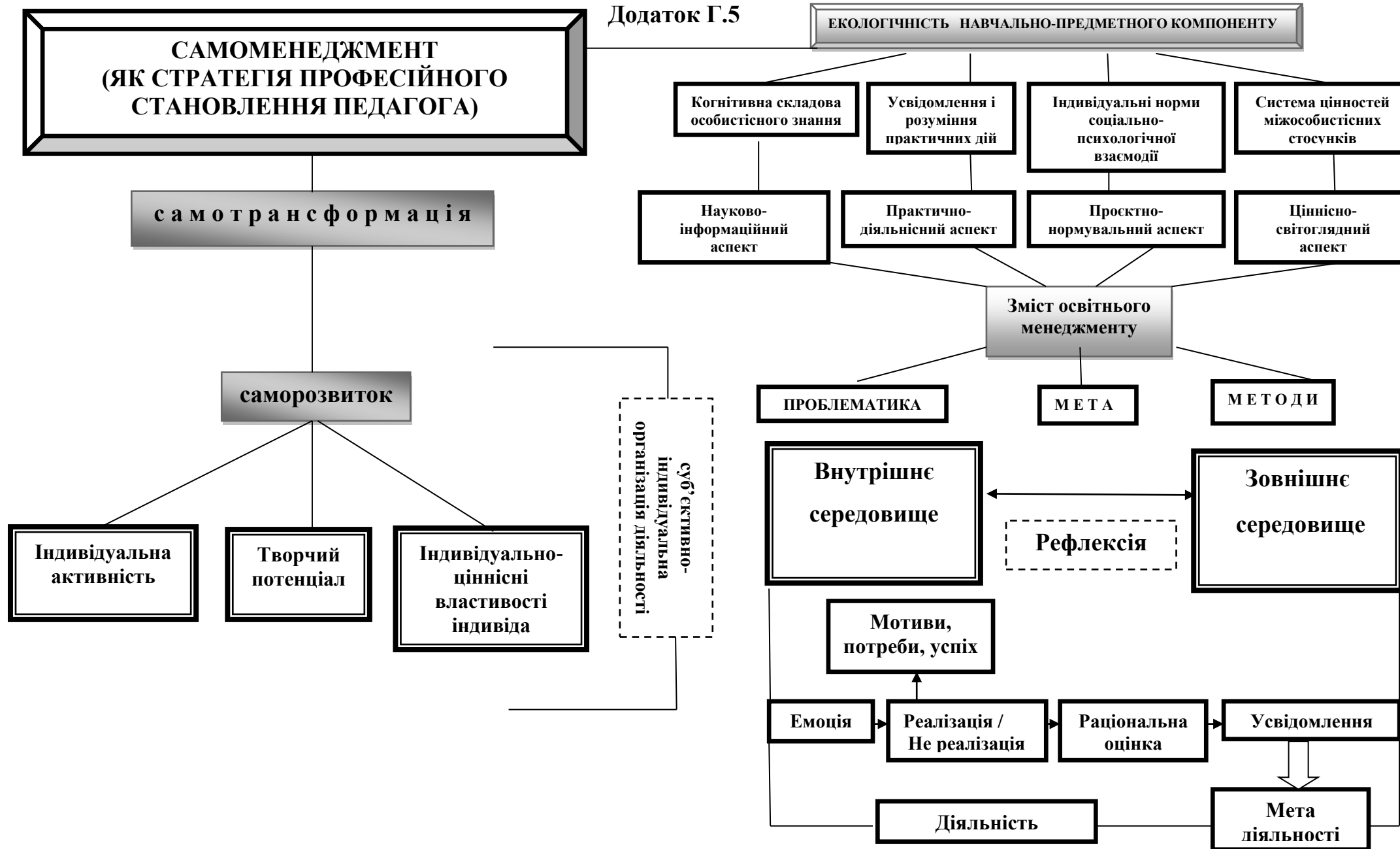
Лін-мислення (як критерій ресурсності педагога в концепції безпеки)



Додаток Г.4
Компетенції Я-сфери



Додаток Г.5



Додаток Д

Контент-аналіз (відповіді)

Експериментальна група – державні заклади:

1. Моє життя стало цікавішим, оскільки я «відкрита до нього» і можу долати усі його складнощі.
2. Перестала боятися змін, бо маю бажання щось міняти в особистому і професійному житті.
3. Я стала більш спокійною та врівноваженою, відчуваю стимул до праці. У відносинах з близькими та колегами по роботі я теж стала «наче іншою», більш спокійною та уважною до них. Все стало ладнатися.
4. Після тренінгу знаходяться сили для вирішення робочих питань і, навіть «домашні перевірки» встигаю робити на роботі, не обтяжуючи цим «своїх домашніх».
5. Нічого особисто не змінилося.
6. Зміни відбуваються в мені, оскільки я бачу їх результати, наприклад, в оцінках мене оточуючими.
7. Нічого.
8. Я стала розуміти «що таке екологічність» у ставленні до інших людей.
9. Мені стали відкриватися різні способи вирішення життєвих і професійних ситуацій.
10. Я стала практикувати в собі відкриття нових вмінь та навичок. Особисте та професійне життя стало цікавішим.
11. Можу «йти на компроміс», досягаючи згоди як в сім'ї, так і на роботі.
12. Потроху все змінюється «на краще».
13. Я стала більш толерантною з учнями і мені це подобається.
14. Навіть чоловік зауважив, що я стала змінюватися «на краще».
15. Стала більш оптимістичнішою і світ для мене засяяв новими «барвами».

Контрольна група – державні заклади:

1. Нічого.
2. Ситуація погіршується внаслідок коронавірусу.
3. Нічого.
4. Нічого не змінилося.
5. Навпаки, проблем стало ще більше.
6. Я не відчуваю жодних змін.
7. Моє особисте і професійне життя не задовольняє мене.
8. Щось «йде не так...».
9. Особисто я не бачу ніяких змін.
10. Нічого.
11. Мої складнощі в особистому житті впливають на професійне.
12. Нічого.
13. Жодних змін на краще.
14. Нічого.
15. Нічого не змінилося.

Експериментальна група – приватні заклади:

1. Зміни в особистому та професійному житті відбуваються навіть швидше, ніж я очікувала: відчуваю притік енергії, оскільки можу себе впорядковувати.
2. Відчуваю насагу та відкритість до набуття «нового досвіду», щоб бути цікавою для всіх, хто мене оточує.
3. Зміни не відчуваю.
4. Стала справлятися з емоційними розладами і вважаю, що це «гарний знак».
5. Мені здається, що зміни відбуваються, бо стало жити цікавіше, навіть, не зважаючи на ситуацію з коронавірусом.

6. Я можу практикувати вміння, навички та розвивати здібності, отримані під час відвідування тренінгу, а також привносити щось нове в особисте та професійне життя.
7. Моє особисте та професійне життя змінюється «на краще».
8. Нічого особливого не відбувається.
9. Моє професійне й особисте навантаження вже не так лякає мене і я вже можу долати складнощі.
10. Я стала впроваджувати цікаві ідеї в роботу та відчуваю від цього задоволення.
11. Зміни відбуваються, оскільки я стала більш самоорганізованою.
12. З'явилися сили до саморозвитку, щоб бути цікавою тим, хто мене оточує.
13. Моє особисте і професійне життя стає більш кращим для мене .
14. Я стала здатною вирішувати проблемні ситуації і вдома, і на роботі.
15. Мій емоційний стан покращився і я ладна усе змінювати сама (і в особистому, і в професійному житті).

Контрольна група – приватні заклади:

1. Щось не бачу я змін «на краще».
2. Досить все примарно...
3. Нічого.
4. Нічого не змінилося.
5. Проблемним стає саме життя через коронавірус.
6. Жодних змін.
7. Моє особисте і професійне життя погіршуються через проблеми з пандемією.
8. Нічого.
9. Я не бачу ніяких змін.
10. Нічого не змінилося.

11. Нічого.
12. Все йде «за течією...», жодних змін.
13. Я не бачу змін, а навпаки, бачу одні складнощі.
14. Нічого.
15. Нічого.

Додаток Е

Технологія оцінки соціальних програм та проєктів

Таблиця 1

Професійні вміння й психологічні якості, необхідні для оцінки проєктної діяльності

Етап оціночної діяльності	Професійні знання, навички та психологічні якості
1	2
Вибір проблеми	- знання поточного стану справ в державному секторі, в НГО; - знання типології проблем; - уміння користуватися бібліотеками, Інтернет і базами даних; - аналіз тенденцій розвитку суспільства, вибір найбільш актуальних проблем для оцінки; - розробка індикаторів вивчення проблеми; - формулювання цілей аналізу; - спостережливість; - швидка орієнтація в обстановці, гнучкість поведінки; - визначення об'єкту оцінки, формулювання гіпотези; - проєктування своїх дій і дій учасників групи по оцінці проєктів; - визначення об'єкту оцінки, формулювання гіпотези
Планування оціночної діяльності	- проєктування своїх дій і дій учасників групи по оцінці проєктів; - визначення об'єкту оцінки, формулювання гіпотези; - розробка критеріїв оцінки; - складання графіка роботи по оцінці.
Сбір фактичного матеріалу	- спостережливість, розуміння психічного стану людей, колективу в цілому; - уміння отримувати зворотну інформацію про ступінь задоволення потреб цільової групи, а також співробітників; - встановлення правильних взаємин з тими, хто надає інформацію; - знання джерел і володіння методами збору даних (інтерв'ю, анкети, фокус групи, спостереження за людьми, вивчення фізичних об'єктів, використання документів).

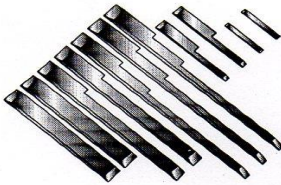
Продовження таблиці 1

1	2
Аналіз отриманих даних	- аналіз даних з метою пояснення і оцінки (кількісний аналіз статистичних даних, якісний аналіз інтерв'ю і документів, об'єднання кількісного і якісного аналізів); - критична оцінка достоїнств і недоліків проєктної діяльності; - виявлення відхилень результатів від поставленої мети; - аналіз причин цих відхилень; - проєктування заходів по усуненню цих причин.
Складання звіту	- знання критеріїв якісного звіту (об'єктивність, надійність і достовірність, доступність, зрозумілість); - знання структури звіту; - уміння структурувати факти, висновки, рекомендації. - знання комп'ютера (редакторські програми, таблиці); - уміння грамотно писати на відповідній мові.
Ознайомлення з результатами оцінки	- уміння робити усні презентації.

[http://www.lac.org.ua/wp-](http://www.lac.org.ua/wp-content/uploads/2016/05/%D0%A2%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%BD%D0%BA%D0%B8%D1%81%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B8%D1%85%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D1%82%D0%B0%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%96%D0%B2.pdf)

[content/uploads/2016/05/%D0%A2%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%BD%D0%BA%D0%B8%D1%81%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B8%D1%85%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D1%82%D0%B0%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%96%D0%B2.pdf](http://www.lac.org.ua/wp-content/uploads/2016/05/%D0%A2%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%BD%D0%BA%D0%B8%D1%81%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B8%D1%85%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D1%82%D0%B0%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%96%D0%B2.pdf)

Додаток Ж
ДОВІДКИ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ
 Додаток Ж.1



УНІВЕРСИТЕТ "КРОК"

Україна, Київ, 03113,
 вул. Табірна 30-32, а/с 65
 Тел.: (044) 455-57-57, 455-58-88, 455-56-66
 Тел./факс: (044) 456-84-28, 455-69-81
 krok@krok.edu.ua

№ 28-1/13 від 09.12.2013

*Щодо впровадження результатів
 дисертаційного дослідження*

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Тесленко Віти Миколаївни «Психологічні засади профілактики синдрому
 професійного вигорання педагогічного персоналу закладів загальної
 середньої освіти різних форм власності» на здобуття наукового ступеня
 кандидата психологічних наук із спеціальності 19.00.10 – організаційна
 психологія; економічна психологія

Довідкою засвідчуємо, що представлені В.М. Тесленко результати дисертаційного дослідження на тему «Психологічні засади профілактики синдрому професійного вигорання педагогічного персоналу закладів загальної середньої освіти різних форм власності» впроваджені в організаційно-методичну діяльність та навчальний процес Навчально-наукового інституту психології Університету «КРОК» у м. Києві.

Результати теоретико-експериментального дослідження психологічних засад профілактики синдрому професійного вигорання педагогічного персоналу закладів загальної середньої освіти використовувались під час розробки навчально-методичних заходів, спрямованих на оптимізацію психологічної організаційної діяльності викладачів інституту.

Зокрема, враховано пропозиції автора щодо:

- розвитку здатності знаходити поле для самореалізації як індивідуальної інтеграційної практики самовизначення особистості, в основі якої є не стратегія виживання, а «досяжницький» (орієнтований на досягнення і успіх) тип поведінки, що розширяє межі вибору бажаних статусних позицій, задоволення особистістю своїм професійним просуванням, усвідомлення нею власної успішності та конкурентоспроможності.

Проректор з наукової роботи

Директор навчально-наукового
 інституту психології

Мігус І.П.

Сингаївська І.В.

Додаток Ж.2



**СПЕЦІАЛІЗОВАНА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ № 314
З ПОГЛИБЛЕНИМ ВИВЧЕННЯМ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

вул. Княжий Затон, 7-А м. Київ, 02095, тел./факс (044) 573-60-06, (044) 573-61-00, e-mail: school314@ukr.net

вих. № 43 від «04» червня 2010 р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
«Психологічні шляхи профілактики та подолання синдрому професійного вигорання
персоналу освітніх організацій різних форм власності»
здобувачки Київського Університету економіки та права «КРОК»
Тесленко Віти Миколаївни

Довідкою засвідчуємо, що представлені Тесленко В. М. результати дисертаційного дослідження на тему «Психологічні шляхи профілактики та подолання синдрому професійного вигорання персоналу освітніх організацій різних форм власності» впроваджені в організаційно-методичну діяльність спеціалізованої школи І-ІІІ ступенів № 314 з поглибленим вивченням іноземної мови м. Києва.

Предметом впровадження виступали основні теоретико-методологічні та емпіричні результати дослідження психологічних шляхів профілактики та подолання синдрому професійного вигорання персоналу освітніх організацій, зокрема державної форми власності. Матеріали дослідження знайшли практичне застосування в розробці навчальним закладом нової концептуальної моделі педагога як суб'єкта самопроекування та розробці педагогічного портфоліо згідно з ідеєю дисертантки «Еко-самопрезентація особистості / організації (як результат результату)». В якості сучасного підходу впроваджується зміст оптимізації освітнього менеджменту з урахуванням екологічності його засобового та навчально-предметного компонентів.

Довідка видана Спеціалізованої вченій раді Університету економіки та права «КРОК» К 26.130.02 із правом прийняття до розгляду та проведення захистів дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук зі спеціальності: 19.00.10 – організаційна психологія; економічна психологія за місцем захисту дисертації В.М. Тесленко.

Директор



Іван ЖЕБЧУК

Додаток Ж.3



**Академічний ліцей № 1 імені А.С.Малишка
Обухівської міської ради Київської області**

вул. Київська, 18 м. Обухів, Київська обл., 08700 тел. (04572) 5-18-54, телефакс (04572) 5-19-81;
e-mail: obuhivsch1m@ukr.net, obuhivsch1@meta.ua Код ЄДРПОУ 25658367

Вих. № 01-17/90
від 04.06.2020 року

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
«Психологічні шляхи профілактики та подолання синдрому професійного
вигорання персоналу освітніх організацій різних форм власності»
здобувачки Київського Університету економіки та права «КРОК»
Тесленко Віти Миколаївни

Довідкою засвідчуємо, що представлені Тесленко В. М. результати дисертаційного дослідження на тему «Психологічні шляхи профілактики та подолання синдрому професійного вигорання персоналу освітніх організацій різних форм власності» впроваджені у освітній процес Академічного ліцею № 1 імені А. С. Малишка Обухівської міської ради Київської області.

Предметом впровадження виступали основні теоретико-методологічні та емпіричні результати і методи дослідження психологічних шляхів профілактики та подолання синдрому професійного вигорання персоналу освітніх організацій, в тому числі, комунальної форми власності. Матеріали дослідження знаходять практичне використання в дотриманні навчальним закладом концептуальної моделі «Самогенерація змін як основа для самовдосконалення особистості / організації», запропонованої автором. В якості сучасного підходу запропоновано впровадження в освітній процес стратегії самоменеджменту педагогів як зміцнення стійкості до змін внутрішнього та зовнішнього середовища.

Довідка видана Спеціалізованої вченої ради Університету економіки та права «КРОК» К 26.130.02 із правом прийняття до розгляду та проведення захистів дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук зі спеціальності: 19.00.10 – організаційна психологія; економічна психологія за місцем захисту дисертації В.М. Тесленко.

Директор Академічного ліцею № 1
імені А. С. Малишка Обухівської
міської ради Київської області



М. Л. Мигаль

Додаток Ж.4



Управління освіти

виконавчого комітету Обухівської міської ради

Академічний ліцей №2

Обухівської міської ради Київської області

вул. Козацький Шлях, 1, Київська обл., 08700 т. 5-15-92, 5-11-21,
e – mail: Obuhovzosh2@ukr. net код ЄДРПОУ №25658203

Від 04.06.20р. № 23

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
«Психологічні шляхи профілактики та подолання синдрому професійного вигорання
персоналу освітніх організацій різних форм власності»
здобувачки Київського Університету економіки та права «КРОК»
Тесленко Віти Миколаївни

Довідкою засвідчуємо, що представлені Тесленко В. М. результати дисертаційного дослідження на тему «Психологічні шляхи профілактики та подолання синдрому професійного вигорання персоналу освітніх організацій різних форм власності» впроваджені у освітній процес Академічного ліцею № 2 Обухівської міської ради Київської області.

Предметом впровадження виступили основні теоретико-методологічні та емпіричні результати дослідження психологічних шляхів профілактики та подолання синдрому професійного вигорання персоналу освітніх організацій, в тому числі, комунальної форми власності. Запропоновані автором матеріали дослідження знайшли практичне використання під час проведення науково-практичних та організаційно-методичних заходів, спрямованих на підвищення рівня професійної майстерності педагогічних працівників; у методичних рекомендаціях для практичних психологів і вчителів, рекомендаціях для учнів ліцею щодо оптимального (рефлексивного) включення їх у освітній процес, а також у системі профілактики та подолання синдрому професійного вигорання персоналом ліцею, який потребує психологічної допомоги.

Довідка видана Спеціалізованій вченій раді Університету економіки та права «КРОК» К 26.130.02 із правом прийняття до розгляду та проведення захистів дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук зі спеціальності: 19.00.10 – організаційна психологія; економічна психологія за місцем захисту дисертації В.М. Тесленко.

Директор Академічного ліцею № 2
Обухівської міської ради Київської
області



С. В. Шаповал

Додаток Ж.5



Міністерство освіти і науки України
Департамент освіти і науки Київської облдержадміністрації
Управління освіти виконавчого комітету Обухівської міської ради

**Академічний ліцей №3
ОБУХІВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ КИЇВСЬКОЇ ОБЛАСТІ**

вул. Миру, 12, м. Обухів, Київська обл., 08702
тел. (04572) 6-51-91, телефакс (04572) 6-51-91

Вих. № 74 від «19» травня 2020 р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
«Психологічні шляхи профілактики та подолання синдрому професійного
вигорання персоналу освітніх організацій різних форм власності»
здобувачки Київського Університету економіки та права «КРОК»
Тесленко Віти Миколаївни

Довідкою засвідчуємо, що представлені В.М.Тесленко результати дисертаційного дослідження на тему «Психологічні шляхи профілактики та подолання синдрому професійного вигорання персоналу освітніх організацій різних форм власності» було впроваджено в освітній процес Академічного ліцею № 3 Обухівської міської ради Київської області.

Предметом упровадження були основні теоретико-методологічні й емпіричні результати дослідження психологічних шляхів профілактики та подолання синдрому професійного вигорання персоналу освітніх організацій, зокрема комунальної форми власності. Матеріали дослідження знайшли практичне використання в дотриманні закладом загальної середньої освіти концептуальної моделі «Політика змін як нова психологія анти-вигорання», запропонованої автором. В якості сучасного підходу пропонується впровадження ідеї щодо: 1) оптимальної системи інтегративних якостей особистості як резерву особистісного спротиву професійному вигоранню; 2) здатності особистості до самотрансформації як ресурсу самовідновлення й розвитку.

Довідка видана Спеціалізованій вченій раді Університету економіки та права «КРОК» К 26.130.02 із правом прийняття до розгляду та проведення захистів дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук зі спеціальності: 19.00.10 – організаційна психологія; економічна психологія за місцем захисту дисертації В.М. Тесленко.

Директор Академічного ліцею № 3
Обухівської міської ради
Київської області



Н.В. Хоменко

