

Хмельницький національний університет
Факультет здоров'я, психології, фізичної культури та спорту
Кафедра психології та педагогіки

КВАЛІФІКАЦІЙНА ДИПЛОМНА РОБОТА

Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти

Рівень вищої освіти

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СТАНУ ЕМОЦІЙНОГО
ВИГОРАННЯ У ПЕДАГОГІВ З РІЗНИМИ РІВНЯМИ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ

Назва теми

Галузь знань - 05 Соціальні та поведінкові науки

Шифр і назва галузі знань

Спеціальність - 053 Психологія

Шифр і назва спеціальності

Шифр _____

номер ІНП

Виконала: здобувачка IV курсу, група ПП-19-2 _____ Карина ЛІСОВСЬКА

Підпис

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Керівник доктор психологічних наук, професор _____ Таїсія КОМАР

науковий ступінь, вчене звання

Підпис

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Нормоконтролер _____

Підпис

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

До захисту допускаю:

Зав. кафедри психології та педагогіки

доктор психологічних наук, професор _____

Євген ПОТАПЧУК

Підпис

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

_____ 20__ р.

Хмельницький, 2023

АНОТАЦІЯ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ ДИПЛОМНОЇ РОБОТИ

Тема кваліфікаційної дипломної роботи «Психологічні особливості прояву стану емоційного вигорання у педагогів з різними рівнями відповідальності»

Здобувач Карина ЛІСОВСЬКА
Керівник Таїсія КОМАР

Кваліфікаційна дипломна робота включає 54 сторінки, 3 таблиці, 7 рисунків, перелік джерел посилання складає 44 найменування, 2 додатки.

Ключові слова: емоційне вигорання, синдром вигорання, відповідальність, стан емоційного вигорання педагогів.

Об'єкт дослідження – емоційне вигорання особистості у професійній діяльності.

Предмет дослідження: психологічні особливості прояву стану емоційного вигорання у педагогів з різними рівнями відповідальності.

За результатами дослідження розроблено тренінг на тему «Профілактика емоційного вигорання педагогів».

Одержані результати можуть бути використані в процесі підготовки студентів-психологів до майбутньої професійної діяльності.

Дипломник _____ Карина ЛІСОВСЬКА

Дата подання кваліфікаційної дипломної роботи до захисту _____ 2023 р.

ЗМІСТ

ВСТУП	6
РОЗДІЛ 1 СУЧАСНИЙ СТАН ДОСЛІДЖЕННЯ СИНДРОМУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРЯННЯ І ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ .	10
1.1. Психологічний зміст поняття «синдром емоційного вигорання» та його представленість в сучасних дослідженнях	10
1.2. Детермінанти синдрому емоційного вигорання	13
1.3. Психологічні особливості відповідальності особистості	16
1.4. Вікові та педагогічні аспекти становлення відповідальності	21
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ НА ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ	28
2.1. Характеристика методів і методик дослідження впливу відповідальності на емоційне вигорання педагогів	28
2.2. Психологічні особливості педагогів з різними рівнями емоційного вигорання та відповідальності	31
2.3. Емоційне вигорання у педагогів з низьким рівнем відповідальності	35
2.4. Емоційне вигорання у вчителів з високим рівнем відповідальності	39
2.5. Порівняльний аналіз динаміки емоційного вигорання у педагогів з різними рівнями відповідальності	43
2.5.1. Динаміка емоційного вигорання у вчителів з низьким рівнем відповідальності	43
2.5.2. Динаміка емоційного вигорання у педагогів з високим рівнем відповідальності	47
ВИСНОВКИ	52
ПЕРЕЛІК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАННЯ	54

ВСТУП

В останні десятиліття освітнє середовище переживає негативний вплив різноманітних факторів. Це демографічний спад, що спричинив скорочення вчителів та інших працівників освіти, тривала модернізація освіти зі зміною традиційного підходу до навчання і виховання школярів, перехід на нові освітні стандарти, вимагають від вчителів додаткових зусиль з їх реалізації. Із зростаючими вимогами до професійних знань, умінь і навичок педагогів, їх здібностей і професійно-особистісних якостей, збільшилися вимоги і до особистісної відповідальності. Прагнення вчителів відповідати очікуванням адміністрації, батьків, учнів і в водночас відповідати високому професіоналізму, призводять до емоційних перевантажень фахівців, сприяючих розвитку емоційного вигорання і професійної деформації.

Численні дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних вчених доводять, що педагогічна діяльність є однією з найбільш деформуючих особистість видів професійної діяльності (Л.М. Мітіна). Критично низький престиж професії педагога, а також економічні та соціально-психологічні проблеми зробили працю вчителя надзвичайно емоційною і напруженою. Високе емоційне перевантаження педагогічної праці відзначають багато зарубіжних досліджень (Р. Vlos, Е. Ericson, К. Horny). Це призвело до того, що зі збільшенням педагогічного стажу роботи у вчителів, стали різко знижуватися показники психічного і фізичного здоров'я. (Г.С. Абрамова, Н.А. Амінов, А.К. Маркова, А.О. Прохоров та ін.). У зв'язку з цим, успішність в освітній сфері варто визначати, крім результативності навчання і якості виховання дітей, через збереження психологічного здоров'я самого педагога, почуття задоволеності процесом і результатами своєї праці (М.Ю. Горохова). З огляду на це різко зростають вимоги до особистісно-професійних якостей цих фахівців і, відповідним чином, підвищуються вимоги до системи профілактики емоційного вигорання, її педагогічного і психологічного супроводу.

Психологічна структура стосунків вчителя, що є суб'єктом педагогічної діяльності, може бути представлена в трьох аспектах: *спрямованістю на учня,*

пов'язаною з сприянням розвитку його особистості; *спрямованістю на себе*, зумовленою потребою у самовдосконаленні та самореалізації в педагогічній праці; *спрямованістю на предметний бік професії вчителя*. Перелічені види спрямованості реалізуються через сферу відповідальності педагога. Чим яскравіше проявляється відповідальність у вчителя, тим успішнішою є його професійна діяльність. У той же час, гіпертрофований рівень прояву відповідальності у педагога, породжує фрустрованість, тривогу і страхи стати неуспішним у професійній діяльності. Чим більше переживаються негативні емоції, тим частіше фахівець потрапляє в ситуацію неуспіху, що з часом спричиняє емоційне виснаження. «Вигорілі» вчителі менше цінують свою професію і менше займаються громадською діяльністю, що свідчить про знецінення сфери професійного життя і галузі соціальної активності (В. Орел, І. Г. Сенін, М.В Борисова).

Запобігти виникненню емоційного вигорання може гармонійний розвиток особистості, що виражається в адекватному ставленні до самого себе, роботи та суб'єкта праці. Проте незважаючи на значний інтерес до проблеми професійного вигорання і його негативного впливу на особистість і діяльність педагога, досі немає однозначної відповіді, як окремі властивості особистості, включаючи відповідальність впливають на суб'єкт-суб'єктні стосунки, і перешкоджають або сприяють емоційному вигоранню, особливо в умовах модернізації системи освіти.

Мета дослідження – виявити динаміку емоційного вигорання у педагогів з різними рівнями відповідальності та встановити взаємозв'язок змінних відповідальності і симптомів емоційного вигорання.

Об'єкт дослідження – емоційне вигорання особистості у професійній діяльності.

Предмет дослідження – психологічні особливості прояву стану емоційного вигорання у педагогів з різними рівнями відповідальності.

Ми *припустили*, що: емоційне вигорання і відповідальність мають різні рівні сформованості та впливають на професійну діяльність педагога.

Завдання дослідження:

- проаналізувати наукові підходи щодо розуміння синдрому емоційного

вигорання та визначити основні концептуальні ідеї вивчення відповідальності особистості;

- виявити рівні сформованості та особливості психологічної структури відповідальності у педагогів і встановити специфіку емоційного вигорання у педагогів з різними рівнями відповідальності;

- визначити динаміку розвитку емоційного вигорання у педагогів з різними рівнями відповідальності.

Методи і методики дослідження. Для вирішення поставлених завдань застосовувався комплекс взаємодоповнюючих методів, а саме: емпіричні методи: для вивчення емоційного вигорання використовувалася методика «Діагностика емоційного вигорання особистості» В.В. Бойко, методика «САН» (В.О. Доськін, Н.О. Лаврентьєва), анкета «Самооцінка емоційного благополуччя» (автор І.В. Седова), Особистісний опитувальник FPI (методика Г. Айзенка). Під час дослідження відповідальності застосовувався «Тест суджень відповідальності» (О.І. Крупнов і В.П. Прядеїн) та «Експрес-шкальна методика відповідальності», розроблена А.І. Крупновим; методи обробки даних: кількісний аналіз з використанням методів математичної статистики (t-критерій Стюдента, коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона).

Теоретична значущість роботи забезпечується тим, що результати теоретичного та емпіричного дослідження: вносять істотний внесок в розуміння закономірностей прояву синдрому емоційного вигорання у вчителів; доповнюють і поглиблюють знання про синдром емоційного вигорання як багатовимірне утворення; психологічно обґрунтовують роль відповідальності вчителя в динаміці формування у нього синдрому емоційного вигорання.

Практична цінність дослідження. Запропоновані методики можуть успішно застосовуватися в психологічній практиці для діагностики відповідальності особистості. Матеріали можуть бути корисними для розроблення ефективних програм психологічного супроводу фахівців на всіх етапах професійного становлення та з метою профілактики емоційного вигорання.

РОЗДІЛ 1

СУЧАСНИЙ СТАН ДОСЛІДЖЕННЯ СИНДРОМУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРЯННЯ І ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

1.1. Психологічний зміст поняття «синдром емоційного вигорання» та його представленість в сучасних дослідженнях

Емоційне вигорання у вітчизняній психологічній науці досліджується не довго. Тут варто пригадати праці Т. Яценко, Т. Форманюк, В. Бойко, Н. Водоп'янової, Н. Гришиної, Є. Лозинської, В. Орел та ін., де цей феномен описаний у різних відношеннях. У працях зарубіжних вчених синдром «згоряння» (burnout – англ.) Вперше був введений американським психіатром Х. Фреденбергом в 1974 г., для пояснення психологічного стану фізично і психічно здорових людей, умови праці яких супроводжує емоційно навантажена атмосфера (Н. Freidenberg). Пізніше, цей феномен досліджувався Е. Maher, К. Condo, Р. Thornton, А. Barth, W. Evers, Н. Walberg, та ін.). У психології пострадянського простору для вивчення цього феномена використовуються два терміни: «емоційне перегорання» (В. Бойко, Є. Лозинська) і «емоційне згоряння» (Т. Яценко, Т. Форманюк). «Вигорання» набуло нового смислового відтінку унаслідок перенесення акценту на професійну деформацію. Під час поглибленого вивчення питань, що стосуються професійного вигорання, простежується необхідність розглянути і розкрити його структури.

Тоді, коли індивід розуміє, що в його житті під впливом тривалого стресу відбуваються зміни деструктивного характеру і усвідомлює неможливість впливати на поточну життєву ситуацію, виникає реакція, названа синдромом емоційного вигорання [9].

Ще один яскравий прикладом, що демонструє синдром емоційного вигорання – процес, під час якого з часом втрачаються різні енергії: емоційна, фізична і когнітивна. Одним з основних факторів, що визначає появу цього синдрому є хронічний стрес, набутий в ході трудової діяльності, виражений такими симптомами, як: фізична перевтома, розумове і емоційне виснаження,

а також, зниження задоволення від виконання своєї роботи, особистісна відстороненість [32].

Низка проведених досліджень в області цієї проблеми, вказують на те, що саме в тих професіях, основним змістом яких є надання допомоги людям, наприклад, таким як: вчителі, психологи, медичний персонал, соціальні працівники, працівники правоохоронних органів, рятувальники тощо – можливий перш за все розвиток синдрому вигоряння. Негативний результат розв'язання стресової ситуації в сфері трудової діяльності, сприяє формуванню цього синдрому. Констатація синдрому емоційного вигорання, визначається наявністю в індивіда, трьох основних аспектів:

- 1) колосальне виснаження ресурсів;
- 2) абстрагування як від людей, з якими працює людина, так і від роботи загалом;
- 3) сильне відчуття неефективності і недостатності власних досягнень.

Існує певний етап в житті кожної людини, поглиненої своєю діяльністю, в якій її самовіддача стає надмірною, аж до обмеження власних потреб і потреб, які безпосередньо не пов'язані з виконуваною роботою. Цей етап передуює появі першої ознаки, названої виснаженням, саме тоді формується синдром емоційного вигорання.

Першою ознакою цього синдрому є постійне відчуття втоми і перенапруження, що не покидає людину навіть після сну. Ці симптоми можуть зникати за тривалого відпочинку, наприклад, після відпустки або вихідних, проте, знову виникають під час поновлення трудової діяльності. Крім описаних вище причин, виснаження може породжуватися нестачею фізичних і емоційних ресурсів.

Друга ознака передбачає особистісну відстороненість. Індивід пробує долати емоційні стреси на робочому місці, змінюючи почуття співчуття до клієнта на емоційну відстороненість. Межею такого стану у індивіда є момент, коли йому стає байдужа його професійна діяльність. Він втрачає інтерес до пацієнта (лікар), клієнта (психолог), учня (вчитель), і вже не може адекватно емоційно реагувати на ті чи інші обставини, що складаються навколо нього.

Третя ознака синдрому вигоряння супроводжується зникненням віри в

свої професійні можливості, у індивіда знижується рівень задоволеності своєю роботою, зникає бачення подальших перспектив кар'єрного зростання та професійного розвитку [32].

На сьогодні існують кілька теорій, за якими синдром емоційного вигорання пропонується розглядати як поетапний процес, що включає в себе декілька стадій. Наприклад, Дж. Грінберг пропонує аналізувати синдром вигорання, у вигляді п'ятиступеневого прогресуючого процесу [16]. Згідно динамічної моделі Г. Хартмана і Б.Перлмана емоційне вигорання відбувається через чотири послідовні етапи [64]. Так на першому етапі, фахівець змушений докладати надзусиль, для адаптації до трудових вимог в різних ситуаціях, унаслідок чого, поступово зростає напруженість. Відзначаються два основних типи ситуацій: професійні та статусно-рольові вимоги не відповідають умінням і навичкам фахівця; ціннісно-сміслові і мотиваційно-погребові очікування фахівця не збігаються з виконуваною індивідом роботою. Унаслідок виникнення таких ситуацій, які утворюють неузгодженість між працівником і професійним середовищем, формується синдром вигорання. Другий етап синдрому емоційного вигорання, полягає у переживанні гострих і досить сильних переживань стресу. Але якщо індивід конструктивно і своєчасно зрозуміє свої професійні й особистісні можливості, а також об'єктивно оцінить робоче середовище, то ймовірність появи таких переживань, пов'язаних з різними стресовими ситуаціями, що виникають в ході трудової діяльності, помітно знижується. Наступний етап згаданого синдрому, характеризують індивідуальними варіаціями, які проявляються в таких сферах як: поведінкова, афективна, когнітивна і фізіологічна. На заключному етапі психоемоційний стрес стає хронічним, набуваючи при цьому різноманітних проявів. З нього (цього стресу) і формується синдром емоційного вигорання, що переживається в формі фізичного і емоційного дискомфорту. Індивід почувається безуспішним. Метафорично це звучить так: людині бракує палива або енергії і її «горіння згасає».

Необхідно відзначити, що формування і розвиток синдрому вигорання, носить суто індивідуальний характер, який визначається умовами праці, а також відмінностями мотиваційної та емоційної сфери індивідів [59].

1.2. Детермінанти синдрому емоційного вигорання

Досліджуваний нами синдром зумовлений невідповідністю особистісних прагнень і вимог, які висуває професійне середовище. Ця невідповідність, пов'язана з підвищеним навантаженням у трудовій діяльності людини, значні затрати енергії і часу, залишаються без подальшого їх наповнення, як в матеріальному плані, у вигляді заробітної плати, так і психологічному, в формі моральної підтримки колег, друзів і сім'ї.

Нездатність до самостійних рішень, неоднозначність вимог, що пред'являються до професійної діяльності, небезпека доган, а також рутинність виконуваної роботи і відсутність перспективи кар'єрного зростання, є суттєвими факторами виникнення і розвитку синдрому вигорання.

У зону ризику, перш за все, потрапляють професії, які покликані надавати підтримку, де альтруїзм і емпатія виступають як професійно важливі якості. До цієї категорії можна віднести лікарів, педагогів, психологів, соціальних педагогів тощо. Ще одним фактором, сприяючим розвитку вигорання, є необхідність працювати, як з нормальними людьми, так і з індивідами, взаємодію з якими можна назвати «важкою». Однак вищесказане не прив'язує синдром вигорання до будь-яких конкретних професій, він охоплює набагато ширше коло трудових сфер, в тому числі і професій, в яких взаємодія з людьми зведена до мінімуму [32].

Складність визначення синдрому вигорання полягає в тому, що індивідам, страждаючим від нього, досить складно його виявити і оцінити ступінь вираженості. Перш за все, це пов'язано з відсутністю «стороннього» погляду на свою поведінку і невірним осмисленням того, що відбувається в професійному середовищі. Тому, найкращим рішенням буде не докоряти таким людям за їх недбалість в роботі тощо, а з'ясувати причину їхньої поведінки і застосувати низку профілактичних дій, покликаних знизити сприйнятливості співробітника до цього синдрому або усунути вигорання як

таке. Працівникам з цим синдром, необхідна ретельна психологічна підтримка і увага з боку оточуючих [57].

Незважаючи на те, що існує багато різноманітних підходів, які по-своєму розглядають його причини, структуру, процес формування і розвитку, всі вони мають низку спільних рис: по-перше, синдром формується і розвивається з часом; по-друге, синдром вигорання є незворотнім. Крім цього, вчені одноголосно виділяють такі симптоми вигорання, як: розлад самосприйняття, емоційне виснаження і тенденція до негативного сприйняття власних професійних звершень.

Присвячені цій проблемі дослідження (Н. Водоп'янова, І. Ільїн та ін.), засвідчують можливість уповільнення або повну зупинку розвитку даного синдрому, однак згорнути процес неможливо: якщо індивід на якийсь час припинив свою професійну діяльність в цій сфері, симптоми вигорання знижуються або повністю зникають, однак при поверненні до роботи, синдром вигорання знову проявляється на тому ж рівні розвитку, що і перед звільненням з роботи [12], [15], [21].

У своєму дослідженні В. Бойко представляє процес розвитку емоційного вигорання за аналогією з прогресуванням стресу [7]. В цій моделі, синдром емоційного вигорання представлений дванадцятьма показниками сформованості синдрому. Вони групуються в три ключові фази: *тривожне напруження, резистенція, виснаження*. У першу фазу «тривожне напруження» входить чотири симптоми: переживання обставин, що травмують психіку; деперсоналізація, безвихідь; тривожність і депресія. Друга фаза «резистенції або опору» супроводжується неадекватним вибіркоvim емоційним реагуванням та емоційним дезорієнтуванням, редукцією професійних обов'язків. Наступна, третя фаза «виснаження» зумовлюється такими симптомами як: бідність емоційних проявів; емоційне відгородження; особистісна маргіналізація; соматопсихічні та психовегетативні порушення [7].

В цьому контексті, деперсоналізація відіграє одну з ключових ролей, і проявляється в порушенні самоусвідомлення і усвідомлення довкілля, об'єктивної реальності. Можна однозначно констатувати, деперсоналізація

найяскравіше відображає суть синдрому емоційного вигорання. На достатньо великій вибірці було виявлено, що під час прогресування синдрому вигорання, притупляється відчуття естетичного задоволення, зникає задоволення від процесів мислення і сприйняття, з'являється тривожність, занепокоєння і зниження емоційної прихильності до близьких людей.

Професія вчителя передбачає постійну комунікацію з людьми, навіть якщо психологічний та емоційний стан не дозволяє взаємодіяти з докількіма повною мірою, педагог не має можливості і засобів ухилитися від такого роду спілкування, воно стає вимушеним. А. Реан назвав цей феномен, «публічною самотністю» [48]. У зв'язку з цим, значну частину часу вчителі змушені підтримувати формальне спілкування, яке не дає психологічного розвантаження, а відверте спілкування, яке передбачає яскраве емоційне забарвлення, щирість і безпосередність, залишається на другому плані.

Ще одним аспектом емоційного вигорання, з точки зору М. Борисової, є несформованість умінь і навичок саморегуляції, погано організоване професійне середовище, низька автономність вчителів, понаднормова робота, недостатня матеріальна винагорода, відсутність кар'єрного росту та нездоровий психологічний клімат в групі колег по роботі [8].

На думку багатьох дослідників, згаданий синдром залежить від стійкості емоційної сфери педагога, забезпечуючи ефективність виконуваної діяльності і якість взаємин всередині колективу, а також ціннісна сфера та система саморегуляції особистості [47], [2], [8], [15].

Отже, аналіз теоретичних і емпіричних досліджень дозволяє виділити два основні блоки детермінант, що впливають на процес формування емоційного вигорання: зовнішній і внутрішній. Зовнішні детермінанти містять фактори професійного характеру, а внутрішні – індивідуальні характеристики особистості.

В якості об'єктивних зовнішніх чинників розвитку синдрому емоційного вигорання, виступають деструктивні взаємини з оточуючими, які проявляються в негативному соціально-психологічному кліматі в колективі, високій напруженості у взаєминах, в частих конфліктах і відсутності підтримки та розуміння. Зрештою, такий стан справ негативно відображається

на психологічному стані кожного педагога, викликаючи важкі переживання, що провокують синдром вигоряння. Ще одним фактором формування цього синдрому, є погано продумана організація умов праці, що виявляється в низькій автономності педагогів і залежності від вищестоящих органів, які часто неадекватно розподіляють навчальне навантаження. Сюди ж можна віднести відсутність перспектив професійного зростання, а відтак і матеріального добробуту.

З поміж суб'єктивних чинників вигоряння, відзначають такі: завищений нейротизм, яскраво виражена емоційна лабільність, неврівноваженість, висока збудливість, знижений поріг переживання дистресу і домінування негативних емоційних станів.

1.3. Психологічні особливості відповідальності особистості

У філософській науковій літературі під час аналізу феномену «відповідальність» виділяють дві складові: суб'єктивну і об'єктивну. Водночас варто констатувати, що більш детально вивчені суб'єктивні чинники відповідальності. У працях А. Плахотній, С. Анісімова, Н. Головка. відповідальність розглядається, як проблема міри, іншими словами, чи є у людини здатність і певна можливість бути таким собі носієм цієї відповідальності. Чи вміє вона свідомо, з власної волі відповідати певним вимогам, чи є у неї можливість правильно вирішувати поставлені перед нею завдання, чи буде вона відповідати за наслідки своїх дій, за вплив на неї зовнішніх обставин. Ці та інші питання, оцінки вчинків людини, застосування до неї заохочення або покарання розглянуті в етичних учіннях.

Можна виділити кілька напрямків, в яких проводилися дослідження цього феномена. В рамках когнітивного напрямку, вивчається становлення моральної свідомості: Ж. Піаже, Л. Колберг, К. Хелкам, Хайдер та ін. Так, Ж. Піаже на основі вивчення стадій морального розвитку дітей, описав відповідальність як типовий процес загального морального розвитку. Він вважав, що становлення відповідальності у дітей рухається від об'єктивного

напрямку до суб'єктивного. Дитина запам'ятовує зразки соціальної поведінки, спочатку через пізнання і виконання правил різних дитячих ігор. Важливу роль при такому переході відіграє взаємодія з іншими дітьми, співпраця. Отже, в працях Ж. Піаже в основному акцентується на когнітивній складовій [18].

Досліджуючи відповідальність у дошкільнят Є. Суботинський проаналізував перехід норм моралі у дітей дошкільного віку зі стану «тільки знаних» в «реально діючі» (згідно О. Леонтьєвим) зразки поведінки. Його дослідження базувалися на тому, що ні володіння малюком певними моральними нормами, ні їх подання в грі, не гарантуватимуть використання цих норм у реальній практичній діяльності малюка. Тільки залучення в продуктивну життєдіяльність, допоможе дитині стати частиною системи стосунків, яка регулюється певними правилами і нормами. У зв'язку з цим, дитина не тільки підпорядковує свою діяльність і поведінку соціальним нормам і правилам, а й виявляє активну участь у впливі на поведінку інших малюків [56].

У деяких дослідженнях, відповідальність є структурним компонентом моралі, певною властивістю, яке дає уможлиблює регулювання поведінки індивіда. К. Хелкам в свою чергу розвинув теорію Л. Колберга, детально вивчивши стадії морального розвитку. За допомогою проведених досліджень він прийшов до висновку, що: високий рівень свободи не посилює відповідальності. Не виявлено зв'язку між відповідальністю і свободою. На третій стадії (мораль хороших міжособистісних відносин), основним показником атрибуції відповідальності є мотиви і свобода діючої особистості, але ще не встановлені послідовні стосунки між почуттям обов'язку і відповідальністю. На четвертій стадії (мораль совісті та соціальної системи), зростає взаємодія між обов'язком і відповідальністю, від так підкреслюється наявність зв'язку між відповідальністю і обов'язком. У визначенні відповідальності простежується зростаюча «децентрація», на цих зростаючих стадіях, при визначенні відповідальності, найбільш значущою стає совість і закон. Автор акцентує як на моральній свідомості, так і на моральній поведінці і моральних емоціях [65].

Автор теорії відповідальності Дж. Роттер поняття відповідальності

зводить до локусу контролю. Прийняття суб'єктом відповідальності за різні сторони свого життя, називається інтернальністю контролю, а зняття з себе такої відповідальності – екстернальністю [72]. Ступінь контролю суспільства, моральні норми є складовими обставин, які необхідно аналізувати і враховувати під час прийняття рішення. Якщо людина робить певний вибір, то несе за нього відповідальність, відтак основою відповідальності є прийняття певних обов'язків, що стає регулюючим принципом поведінки.

Як зазначає Д. Фельдштейн, відповідальність – це, перш за все, один з аспектів самоконтролю, дотримання цінних для особистості норм і правил, а вже потім – душевне переживання, що супроводжує самоконтроль. З огляду на це, зовнішні форми самоконтролю забезпечують відповідальність особистості за результати виконаної діяльності, а внутрішні форми контролю допомагають виразити це почуття, а також почуття обов'язку в певного суб'єкта [61].

Чималу роль, на нашу думку, відіграють самостійність і свобода вибору, а також прийняте остаточне рішення. Багато вчених визначають відповідальність, як необхідне для суспільства ставлення до цінностей, яке вільно реалізується в діяльності людини та її поведінці на практиці, може об'єктивно сприяти особистісному і суспільному прогресу.

Відповідальність, на думку В. Тугаринова, це ще й уміння передбачати такі результати своїх дій і відзначати їх користь або негативний вплив на суспільство [60]. Для більш глибокого розкриття суті змісту цього феномена, зазвичай оперують такими поняттями, як свобода, почуття обов'язку, дисциплінованість, стосунки в суспільстві, активність в соціумі. Свобода, як суспільний феномен, не може існувати без чітких меж відповідальності.

На думку Н. Шевченко, якщо свобода є можливість певного вибору, то вибір і можливість, також «повинні бути відповідальними» [67]. Можливість робити вибір і міра відповідальності за нього пов'язані між собою.

З точки зору Г. Смирнова, якщо поняття свободи передбачає саме свободу робити вибір, то відповідальність – це відображення його результату, дії або рішення і оцінка ступеня їх корисності або негативного впливу на суспільство. Мати почуття відповідальності, на його думку, значить вміти передбачити наслідки того, що зроблено, у своїй діяльності підкоряться

певним чинникам і не бояться відповідати за них перед суспільством [55].

Про дослідженнях проблеми вибору і відповідальності в зарубіжній літературі, відомо в основному з досягнень психотерапевтичної практики. Поява у клієнта більш широких можливостей вибору і формування можливості здійснювати самостійний вибір і бути відповідальним за нього, представляються остаточною метою психотерапії, фактично в будь-якому з напрямків [31].

Ф. Перлз, один з основоположників гештальт-підходу, також приділяв увагу цій темі. Щоб допомогти невротичу відновити свою цілісність, стверджує автор, ми повинні використовувати будь-яку міру відповідальності, яку він готовий взяти на себе [44]. Приблизно так само вважає Р. Мей, зазначаючи, що свобода – перша складова поняття особистості і перший принцип психологічного консультування. Завдання консультанта – підвести клієнта до прийняття відповідальності за свої вчинки і за кінцевий підсумок свого життя [39].

Водночас психоаналітична теорія заперечує можливість свободи волі людини, базуючись на твердженні абсолютної зумовленості дій, неупереджених внутрішніми і зовнішніми силами. Відповідальність особистості є міфом, уважав З. Фройд, який потрібен для збереження відносного порядку в суспільстві [63]. Л. Зонди вказував на те, що людина (або її «Я») народжена щоб вибирати, оскільки вибір вважається однією з функцій родового несвідомого, а доля визначається вибором в любові, дружбі, професії, хворобі, смерті [20].

Одним з важливих аспектів для психології, є головна проблема екзистенціалістів про вільне існування людини в навколишньому світі, про створення свого життєвого шляху і прийняття відповідальності за своє життя. Продовженням вчення європейського екзистенціалізму і його традицій у вивченні волі і відповідальності особистості, стали праці екзистенційно-гуманістичного спрямування А. Маслоу [34], К. Роджерса [49], І. Ялома [70], Р. Мей [39], Комбса і Снігга.

На думку К. Роджерса, людей можна називати «особисто відповідальними» тоді, коли вони можуть бути відповідальними за власну

самоактуалізацію, а не тільки переживати відповідальність за інших. Необхідність визнання власної відповідальності і є основна частина Я [49]; 41].

На думку Р. Мей, термін «екзистенціальна провина» взаємопов'язана з особистою відповідальністю. Можливість вийти за умовні межі, що склалися до певного моменту ситуацій, служить основою не тільки свободи людей, а й їх відповідальності за власну долю. Незалежні люди, за твердженням Р. Мея, зобов'язані бути відповідальними. Вони несуть відповідальність, як за надання сенсу всьому світу, так і за власне окремо взяте життя, за власні дії та невдачі [39].

І. Ялом, основною метою психотерапії вважає прийняття відповідальності. Часто, зіткнувшись з екзистенційним фактором відповідальності за власне життя, люди не усвідомлюють його. Вони не приділяють достатньо уваги тому, що повинні робити, а замість цього дбають про те, що вони хочуть робити. Людям не вдалося навчитися тому, як бути вольовими, рішучими і бути вірними своїм рішенням. У своєму вченні автор, вказав захисні механізми від тривоги, які пов'язані з незалежністю і свободою. Ці захисні механізми, допомагають людині уникнути розуміння своєї відповідальності за власне життя. Інші види захисних механізмів від тривоги, містять такі фактори, як от: перенесення відповідальності на інших людей, заперечення відповідальності способом зображення з себе невинної жертви обставин, або втрати контролю над ситуацією, ухилення від індивідуалізованої поведінки, патологічне виявлення своїх бажань [70].

Проблема відповідальності, є центральною проблемою логотерапії [58]. В. Франкл стверджує: «Бути людиною означає бути відповідальним [62]. Концепція відповідальності – це основа людського існування. Свобода є те, чим «є» люди, це не щось, що вони «мають» і можуть втратити. Усередині особистості є безліч потенційних можливостей, але вони не освоєні повністю. Люди можуть в будь-який час існування вирішувати, ким вони хочуть бути далі. Під час прийняття такого рішення, вони самостійно визначають ту потенційну можливість, яка повинна бути реалізована. Людина ніколи не може «уникати вибору можливостей» [62].

Розробляючи нову концепцію навчання, психологи рекомендують

ставити розвиток відповідальності головною метою навчання в учнів, на що у свій час вказували J. Bastian [71], A. Wagner, A. Simon, G. Miller, U. Shulz, P. Nissen. Сучасна реформа системи освіти, зачіпає не тільки бажані перетворення в учнів, а й у вчителів. У зміні образу «нового вчителя», важлива роль відводиться такому явищу, як педагогічна відповідальність, яка, на нашу думку, є умовою педагогічної свободи вчителя.

1.4. Вікові та педагогічні аспекти становлення відповідальності

Як засвідчує огляд наукової психологічної літератури, одними з найбільш результативних досліджень відповідальності належать К. Абульхановій-Славській. На її думку відповідальністю є самостійна і добровільна реалізація потреб в межах і формах визначених суб'єктом.

Деякі автори звертають увагу на відмінність між відповідальним ставленням і відповідальністю як певною особливістю особистості [26; 23]. Відповідальне ставлення може відрізнятися залежно від ситуації, а почуття відповідальності є перманентною характеристикою особистості. Крім того, як засвідчують дослідження Б. Ананьєва [1] та В. М'ясищева [40], не всяке ставлення є особливістю особистості. Протягом існування в особистості виникають різнопланові стосунки: стійкі, випадкові, такі, що зникають, або починаються, і тільки деяким з них, за певних умов судилося перетворитися у властивості, що характеризують особистість.

Аналіз наукових праць авторів радянського періоду з проблеми відповідальності засвідчує, що основна увага зосереджена на виявленні складових відповідальності, виділення її параметрів, вікових характеристик і умов, в яких формувалося відповідальна поведінка. Одне з перших досліджень відповідальності було проведено З. Борисовою, яка вивчала розвиток цієї якості у дошкільників під час чергування [8].

На думку М.В. Панасенко, дуже часто видимі зовнішні ознаки характеризують не відповідальність, а старанність. На думку К. Хорні, така риса дитини як слухняність, ще не є відповідальністю. Крім того, вона

стверджує, що безвідповідальність бере початок з тривожності. Послух можна розглядати і як одну з форм захисту від страху, тривоги і почуття власної слабкості, а також прояви безвідповідальності, перекладання своєї відповідальності на іншого, більш сильного, на лідера, керівника [66].

Вищезазначені механізми еволюції відповідальної поведінки спрямовані, скоріше, не на відповідальну людину, яка сама в змозі приймати рішення, а на слухняного виконавця вимог суспільства.

Підлітковий період, в плані формування відповідальності, має особливий статус. Саме в цей віковий період відповідальну дію вчені називають новоутворенням [3]. Дослідження Н. Тен підтверджують, що відповідальне ставлення до виконання завдання складається з раціонального, емоційного і вольового компонентів, які взаємопов'язані в діях індивіда.

У старшокласників проблема відповідальності відображена в цілому шерегу праць. Так, Є. Михайлова проводила дослідження особливостей відповідальності в учнів у перехідний період від підліткового до юнацького віку. Автор встановила, що старшокласники, у яких високий рівень усвідомлення норми, наділені більш критичною самооцінкою відповідальності. Як зазначає автор, відповідальність є атрибутом соціальної зрілості індивіда [35]. О. Шушерина аналізуючи відповідальність у студентів, вказувала на значущість цієї якості в професії, яка характеризує рольову необхідність свідомо виконувати об'єктивно-необхідні вимоги, які пред'являються суб'єкту діяльності. Основними ознаками розвиненої відповідальності у студентів є: особиста і професійна мотивація виконання поставлених обов'язків, розуміння сенсу обов'язків студента як майбутнього фахівця, важливість для саморозвитку і професійного зростання; вміння самостійно приймати рішення і здійснювати організацію його ефективного виконання для отримання необхідного результату [68].

В. Піскун відзначав, що відповідальна поведінка – це свобода прийняття учнями старших класів суспільно значущих зобов'язань і хороше їх виконання. Відповідальна поведінка відрізняється тим, що ґрунтується на усвідомленні індивідом наслідків своєї діяльності, готовності відповідати за її результат і вміння реально оцінювати свої можливості під час прийняття на

себе зобов'язань [45].

Т. Сидорова розглядає відповідальність, як інтегральну якість особистості, яка визначає активність, поведінку людини на усвідомленому рівні [53]. На її думку, відповідальність складається з трьох компонентів: когнітивного, мотиваційного і поведінкового. Деякі українські науковці (Л. Дементій [18], І. Сагань [52], М. Савчин [51]) теж схильні вважати, що структура відповідальності трикомпонентна: когнітивна, емоційна, поведінкова. Когнітивна складова – це система засвоєння знань про суть відповідальності, про встановлені норми поведінки, за допомогою яких відтворюється це якість. Мотиваційна складова – це ієрархія мотивів відповідальної поведінки. Поведінковий компонент є вибором і реалізацію певної поведінкової лінії. На думку Т. Сидорової, між знанням соціальних норм і їх практичною реалізацією в поведінці прямої залежності не існує, так само як і між мотиваційним і поведінковим компонентами, тобто між самою поведінкою і її мотивами [53].

Результати, отримані К. Муздибаєвим, вказують на зв'язок між усвідомленням людиною відповідальності і її реальною поведінкою. Показано, що суб'єкти менш відповідальні, частіше за інших не виконують професійних і соціальних обов'язків. Якщо говорити про особистісний рівень, то там відповідальність корелює з локусом контролю (звичкою людини знаходити джерело управління власним життям або в собі, або в зовнішніх чинниках), а також з задоволеністю смыслом життя [38].

З точки зору системного підходу відповідальність інтерпретується в роботі Т. Гаєвої, яка визначає відповідальність як системну якість особистості, що виявляється в позитивному ставленні до людей, до суспільства, природи, себе та своєї діяльності. На думку автора, ця риса відіграє значну роль в реалізації поведінки, так як дозволяє людині вибрати правильну модель, в неоднозначних з етичної точки зору ситуаціях, вибудовувати оптимальні стратегії поведінки, оцінювати з морально-етичної сторони свої вчинки [14].

Найретельніше відповідальність аналізувалася К. Абульхановою-Славською, Н. Рейнвальд [50], А. Крупновим [27] які вважають відповідальність стійкою властивістю особистості. Згідно з даними авторів,

дослідження самостійної, базової властивості необхідно будувати на виявленні її структурних основ і на виявленні постійних зв'язків між ними. Встановлені взаємозв'язки між внутрішніми компонентами базових властивостей, свідчать про їх системність та цілісність.

Найбільш перспективним в розмаїтті сучасних підходів до вивчення відповідальності та інших властивостей особистості, представляється цілісно-функціональний або диспозиційний підхід А. Крупнова. Автор вважає, що базові властивості особистості мають взаємозалежні особистісні та індивідуальні параметри. Особистісні включають ціннісні, мотиваційні, рефлексивно-оцінні і когнітивні характеристики, а індивідуальні – динамічні, регуляторно-вольові та емоційні. На думку А. Крупнова, в центрі всіх особистісних властивостей знаходиться прагнення. Для будь-якої властивості є своє прагнення, наприклад, якщо потрібно активізувати організованість – прагнення бути організованим, якщо відповідальність – прагнення бути відповідальним. До характеристик прагнення відносяться такі параметри, як сила, інтенсивність, частота, спрямованість [27].

Отже, дослідження відповідальності в наукових психологічних школах займає важливе місце. Відповідальність розглядається переважно в контексті моральної свідомості індивіда, співвідносно з такою складовою як свобода вибору. Цей аспект, залежно від наукової школи, аналізується з урахуванням природних, соціальних і психологічних чинників. Проте незважаючи на величезний внесок зарубіжної психологічної науки в розробку відповідальності, вона не досліджувалася як самостійний феномен, не вивчений її генезис, механізм реалізації, структурні особливості тощо.

У вітчизняній психології основним проблемним полем дослідження стають питання формування і розвитку відповідальності в різні вікові періоди, переважно на етапі від дошкільного до юнацького віку. Окремо розглядається питання соціальної відповідальності, колективної відповідальності і ролі відповідальності у формуванні морально-етичних основ особистості. Що стосується структури відповідальності (трьохкомпонентної: Л. Дементій, А. Спіркін, В. Сафін, Т. Сидорова, М. Савчин; факторної: А. Прядейн, А. Перлін); функціональної: К. Муздибаєв), механізмів реалізації та генези, то

вони стають предметом вивчення на більш пізніх етапах.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ НА ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ

2.1. Характеристика методів і методик дослідження впливу відповідальності на емоційне вигорання педагогів

Емпіричний етап дослідження складався з трьох етапів. На першому етапі за допомогою батареї методик діагностувалися відповідальність та індивідуальні особливості педагогів, виявлялися особистісна і ситуативна тривожність, емоційна стійкість і нейротизм, були виділені і охарактеризовані рівні прояву відповідальності. Другий етап присвячувався вивченню емоційного вигорання у педагогів з різними рівнями відповідальності. На третьому етапі у педагогів з різними рівнями відповідальності аналізувалася динаміка синдрому емоційного вигорання. Здійснювалася математична обробка та порівняльний кількісний і якісний аналіз результатів дослідження.

Досліджувалися педагоги середніх загальноосвітніх шкіл, із стажем роботи 5 (п'ять) і 10 (десять) років. Одним із кроків дослідження було вивчення рівня тривожності та емоційності. Це зумовлено тим, що в проведених раніше дослідженнях емоційного вигорання, автори встановили прямі залежності між цими характеристиками. В основну групу для проведення дослідження були включені педагоги з середніми показниками тривожності і емоційної стійкості.

Для вивчення характеристик емоційності використовувався «Особистісний опитувальник FPI» (методика Г. Айзенка). Опитувальник містить два варіанти питань: А і В. Варіант В призначений для повторного тестування. Варіант А містить 57 питань, відповіді на які дозволяють судити про ступінь вираженості у досліджуваних екстраверсії–інтроверсії і емоційної стабільності–емоційної нестабільності, а також свідчать про ступінь щирості респондента залежно від відповідей за шкалою брехні.

Шкала інтерпретації має чотири рівні градації: низькі значення до 8 балів; середні значення 9-13 балів; високі значення 14-18 балів; дуже високі значення 19-24 бали. У контексті нашого дослідження цінною є шкала нейротизму, що сприяє вивченню в респондентів емоційного вигорання.

Під час дослідження ситуативної та особистісної тривожності використовувалася методика «Методики оцінки тривожності Ч.Д. Спілбергера і Ю.Л. Ханіна». Змістовно ситуативна тривожність проявляється у вигляді емоційної реакції на подразники-стресори, зазвичай соціального і психологічного характеру (агресивні очікування, небезпека для самоповаги). Особистісна тривожність – дає уявлення про схильність особистості до впливу різноманітних стресорів через свої індивідуальні особливості. Методика містить два набори питань по 20 в кожному на які необхідно дати один із чотирьох варіантів відповіді: ні, це зовсім не так; мабуть, так; вірно; абсолютно вірно. За кожен варіант відповіді нараховується різна кількість балів.

Для діагностики емоційного вигорання використовувалися такі методики: «Діагностика емоційного вигорання особистості» В.В. Бойко, «Методика і діагностика самопочуття, активності і настрою», розроблена В.О. Доськіним, Н.О. Лаврентьєвої, В.Б. Шарай, М.П. Мірошниковим. В.В. Бойко виділяє три основні фази, кожна з яких містить декілька симптомів: фаза напруження – переживання обставин, що травмують психіку, самоневдоволення, тривожність; фаза резистенції – супроводжується вибірковим неадекватним емоційним реагуванням, моральною дезорієнтацією, переглядом професійних зобов'язань; фаза виснаження відображає емоційний дефіцит, емоційну та особистісну відстороненість (деперсоналізація), супроводжується психосоматичними і психовегетативними порушеннями.

Для виокремлення різних рівнів прояву відповідальності застосовувалася експертна оцінка відповідальності, а також тест О.І. Крупнова і В.П. Прядеїна, розроблений для діагностики відповідальності в рамках цілісно-функціонального підходу дослідження властивостей особистості та індивідуальності [46]. Тест містить 14 базових шкал і дві

додаткові, що характеризують перешкоди для здійснення відповідальної поведінки. Кожній шкалі відповідає група питань в тесті. Варіанти відповідей на питання містять семибальну градацію: від повного відкидання, до повного прийняття ситуації. Під час обробки тесту враховуються тільки ті варіанти відповідей, які були позитивно оцінені досліджуваними в 4, 5, 6 і 7 балів. Інакше кажучи, за основу бралися тільки ті дані, які свідчили про вираженість ознаки, і нехтувалися з протилежними характеристиками. Тест також містить п'ять питань, що вказують на ставлення респондента до труднощів в ситуації відповідальності, і 5 питань, які свідчать про щирість респондентів.

Усі базові шкали мають по дві біполярні змінні (гармонійну і агармонійну):

- шкала цільових показників («соціально значущі цілі» - «особистісно значущі цілі»);
- шкала динамічних характеристик («ергічність» - «аергічність»);
- шкала емоційних характеристик («стенічність» - «стомлюваність»);
- шкала регуляторних характеристик («інтернальність» - «екстернальність»);
- шкала мотиваційних характеристик («соціоцентризм» - «еґоцентризм»);
- Шкала когнітивних характеристик («осмисленість» - «обізнаність»);
- шкала продуктивних характеристик («предметно-комунікативні» - «суб'єктивно-особистісні»);
- шкала характеристик типів труднощів («операціональні» - «особистісні») (див. Додаток А).

З метою встановлення характерних рис в динаміці емоційного вигорання на різних етапах професіоналізації використовувався t-критерій Стьюдента.

2.2. Психологічні особливості педагогів з різними рівнями емоційного вигорання та відповідальності

Спираючись на проведені раніше дослідження, які стосуються проблеми емоційного вигорання та професійної деформації особистості, ми констатували, що найбільше до цього синдрому схильні суб'єкти з емоційною нестійкістю і вираженою особистісною та ситуативною тривожністю. Тому початково вивчалися характеристики емоційності за допомогою «Особистісного опитувальника FPI» (методика Г. Айзенка) і параметри ситуативної та особистісної тривожності з використанням «Методики оцінки тривожності Ч. Д. Спілбергера і Ю.Л. Ханіна». Завдяки отриманим результатам були виокремлені три групи досліджуваних за характеристиками емоційності і тривожності: з високим, середнім і низьким рівнями прояву (табл. 2.1).

Змістово респонденти з *високим рівнем* ситуативної тривожності охарактеризуються як недовірливі, неврівноважені, зі слабкою саморегуляцією. Ці педагоги дуже стурбовані результативністю своєї діяльності, багато переживають за будь-якої ситуації. Якщо ситуація виходить з-під їхнього контролю впадають в паніку, не можуть зосередитися на головному. Емоційно розгальмовані, настрої може швидко змінюватися від позитивного і доброзичливого, до різко негативного. Їм властиві як емоційні спалахи і реакції агресії, так і спади настрою, апатія тощо. Водночас, у 48 респондентів встановлено високий рівень емоційної стійкості. Цих педагогів відрізняє витримка, стійкість до психоемоційних навантажень, вони не схильні піддаватися емоційно-негативним провокаціям. У нестандартних ситуаціях зберігають високий самоконтроль, не схильні до паніки, емоційної розгальмованості, впевнені в своїх діях і вчинках. В учнів, зазвичай, користуються заслуженим авторитетом і повагою.

Таблиця 2.1.

Показники прояву емоційності і тривожності у педагогів

Рівні прояву	Тривожність		Рівні прояву	Емоційна стійкість	Емоційна нестійкість
	Ситуативна	Особистісна			
Високий	64,01	59,74	Високий	17,11	16,87
Середній	35,89	39,01	Середній	11,05	10,63
Низький	21,76	24,63	Низький	7,91	8,42

Респондентам з *низьким* рівнем ситуативної тривожності властива емоційна холодність, черствість, зовнішні подразники для них мало значущі. У половини з них діагностовано найнижчі показники з особистісної тривожності та у двох третин – низький рівень емоційної нестійкості. Зазвичай вони зберігають спокій, що межує з байдужістю, відчуженістю. Такі педагоги мало цікавляться проблемами школярів і колег, в школі вони виконують функцію більше «урокодавця», ніж вихователя, наставника і старшого товариша. Школярі таким педагогам не симпатизують, а чинником поваги до них є виключно професіоналізм. У 81 респондента проявляється емоційна нестійкість. Це свідчить про їхню імпульсивність, емоційну нестримність, прояв як позитивних, так і негативних емоцій. Погано контролюють себе, схильні до симпатії і антипатії. Нездатні довго зосереджуватися на проблемі та її вирішенні, схильні часто переключатися на зовнішні подразники.

І нарешті, для досліджуваних із *середніми* показниками емоційності і тривожності характерний середній рівень прояву ситуативної та особистісної тривожності, а також емоційної стійкості і нейротизму. Цю групу можна віднести до адаптивного рівня. Це означає, що досліджувані продемонстрували помірну схильність до переживання тривоги і занепокоєння без вагомих на то причин, а також до емоційної реакції на стресову ситуацію напруженням, занепокоєнням, заклопотаністю і нервозністю. Відзначимо, що досить незначний розкид індивідуальних значень, як за показниками реактивної і особистісної тривожності, так і емоційності, дозволяє вважати цю групу педагогів досить однорідною.

Змістовно їх емоційність відповідає рівню подразника. На незначні подразники слідує емоційний відгук такої ж сили. Якщо поріг сили подразника збільшується, відповідно зростає реакція на нього. Загалом ці респонденти емоційно чутливі до проблем інших людей, здатні зберігати за необхідності витримку і самоконтроль, їхні емоційні реакції цілком адекватні. Школярі такому тип педагогів найбільше віддають перевагу.

Наступним кроком стало вивчення *відповідальності*, згаданими вище методиками і подальше виділення рівнів прояву цієї властивості особистості у педагогів. В якості зовнішньої оцінки відповідальності респондентів стали результати експертних суджень. Експертами виступили представники адміністрації школи, колеги та батьки. Для оцінки відповідальності кожному експерту пропонувався стандартний бланк у якому були охарактеризовані крайні прояви відповідальної і безвідповідальної поведінки особистості. Експерт, зіставивши зазначені характеристики з конкретним педагогом, відзначав на осі ординат рівень прояву відповідальності. Причому, нумерації шкала не мала, відзначався тільки її мінімальний і максимальний рівень (min., max).

Результати експертної оцінки, отримані від експертів, зіставлялися перш за все, між собою, а потім з отриманими за методикою «Експрес-шкальна методика відповідальності» А.І. Крупнова результатами (рис. 2.1). Під час аналізу експертних оцінок, результати адміністрації і колег на оцінку відповідальності в цілому збігалися. Експертна оцінка батьків в 14,7 відсотка відхилялася від даних експертів-педагогів. На наш погляд, це зумовлено тим, що батьки схильні і здатні оцінювати тільки один аспект відповідальності педагога, пов'язаний із взаємодією вчителя зі школярами та батьками. Що ж стосується інших видів діяльності, то батьки не компетентні про них судити.

До *першої групи* увійшли респонденти з *дуже високим рівнем відповідальності* (24 особи). У них яскраво виражена ця властивість особистості, вони з випередженням виконують усі доручення.

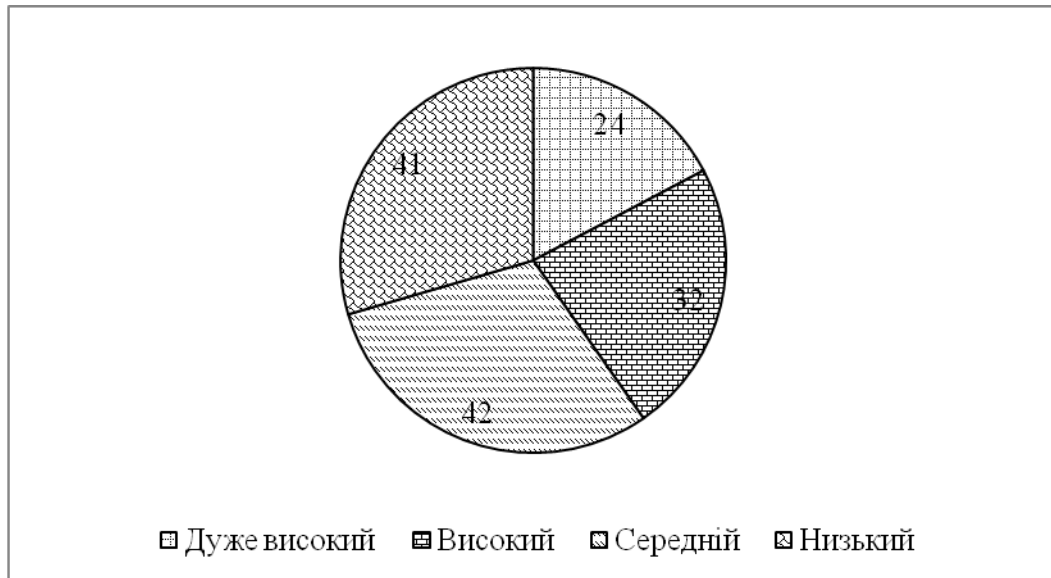


Рис.2.1. Показники прояву відповідальності у педагогів

Виявляють глибоку зацікавленість в справах школи, успішності учнів. Зазвичай, планують великий обсяг додаткової роботи і в зазначені терміни на високому рівні виконують всю програму. Цікавляться життям учнів поза школою, їх захопленнями, стосунками з батьками та однокласниками. Дуже добре обізнані про кожного свого учня. Водночас, їхня відповідальність є, на думку експертів, гіпертрофованою. Вони часто і до дрібниць можуть відволікати від справ адміністрацію школи. На педагогічних радах схильні ставити і довго обговорювати питання, які потребують вирішенні приватного характеру. У них сформований культ «відповідальної поведінки», який їм заважає переключатися на справи не пов'язані з роботою. Робота, на думку експертів, у цих педагогів займає весь час і не залишає часу на фізичне і емоційне відновлення.

Друга група представлена педагогами з високим рівнем відповідальності (32 особи.). Респондентів цієї групи ми охарактеризували як дуже виконавчих, що серйозно ставляться до своїх обов'язків. Досить активні, здатні самостійно ставити професійні завдання і знаходити відповідні способи вирішення. У них все перебуває під контролем. Практично завжди, пам'ятають про свої обов'язки і покладені на них доручення без додаткових нагадувань. Якщо потрібно виконати роботу поза робочим часом, без вагань

беруться і доводять справу до завершення. Вникають в усі проблеми класу і школи, мають повне уявлення про кожного учня свого класу.

До *третьої групи* увійшли педагоги в кількості 42 особи із *середнім рівнем відповідальності*. Педагоги цієї групи оцінюються досить позитивно адміністрацією і батьками. Виконують всі доручення, покладені на них, але беруться за виконання без належного ентузіазму. Іноді, відбуваються зриви як за термінами, так і за якістю виконуваної діяльності. Періодично відкладають виконання без справ на потім, виправдовуючись великою завантаженістю. Із задоволенням схильні перекладати на інших свої зобов'язання. Бездоганне виконання доручених справ та обов'язків цими педагогами за часом і якістю потребує додаткової позитивної, або негативної стимуляції. В іншому випадку, можуть бути провали в роботі. Це свідчить про невисокий поріг соціальної чутливості та самостійності.

І нарешті, до *четвертої групи* за оцінкою експертів увійшов 41 педагог з *низьким рівнем відповідальності*. Характеризуючи цю групу респондентів, експерти відзначили, що здебільшого, це непогані фахівці, але абсолютно безвідповідальні. Вони весь час щось забувають і переносять на потім. Завдання виконують формально, без належного аналізу, аби здати. Планують заходи тільки в разі потреби. За першої нагоди прагнуть перекласти на «плечі» інших свої обов'язки. Все роблять на ходу, без попередньої підготовки. Життям учнів, поза школою, практично не цікавляться. Потреби окремих учнів, як і всього класу, не здатні відстоювати і захищати перед адміністрацією.

На наступних етапах емпіричного дослідження для аналізу відповідальності і емоційного вигоряння педагогів було сконцентровано увагу тільки на контрастних групах. Йдеться про педагогів з високим (56 осіб.) та низьким (41 особа) рівнями відповідальності.

2.3. Емоційне вигорання у педагогів з низьким рівнем відповідальності

Педагоги з низьким рівнем відповідальності своє емоційне благополуччя оцінюють трохи вище за середній рівень (рис. 2.2). За шкалою *ставлення до власних досягнень* отримано середній показник 13. З цього слідує, що ці респонденти цілком комфортно почуваються в даний момент часу і не відчують будь-яких негативних емоцій від того, що вони мало чого досягли. Їм так не видається. Вони задоволені тим, що у них є, їх влаштовує власний рівень досягнень, отримана освіта, соціальний і матеріальний статус. Вони вважають себе цілком успішними людьми і вважають, що відбулися як професійно, так і особистісно.

За другою шкалою *ставлення до професійної діяльності* теж отримано середній показник 15. Змістовно це виражається в тому, що педагоги цілком задоволені своєю професійною діяльністю. Вибір професійного шляху був усвідомленим, тому своє подальше життя в професії вони бачать виключно в системі освіти. Їх практично все влаштовує в цій професії. Підкреслюючи позитивні аспекти педагогічної діяльності багато вказували на творчий характер діяльності, можливість щось моделювати, придумувати. Іншими важливими характеристиками виступили такі як, більш-менш вільний графік роботи, спілкування з дітьми і тривала літня відпустка. Педагоги цієї групи сумлінно ставляться до своєї роботи, але без фанатизму. Вважають, що крім роботи, є і повинно бути інше життя. Вони цілком задоволені тим, чим займаються.

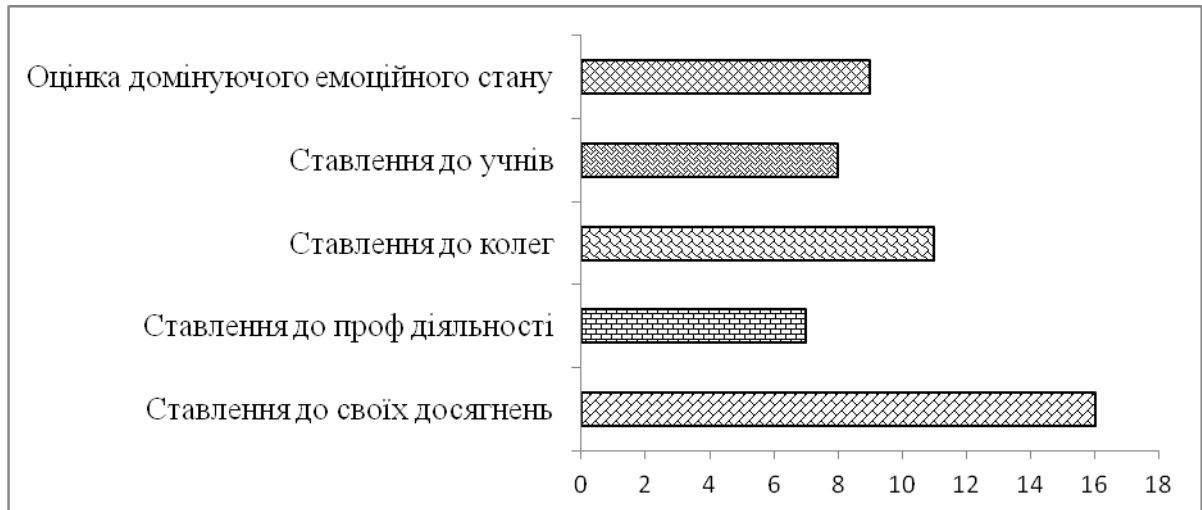


Рис. 2.2. Показники самооцінки емоційного благополуччя педагогів з низьким рівнем відповідальності

За шкалою *ставлення до колег* отримано показник, що також засвідчує середній рівень виразності. На змістовному рівні це говорить про те, що загалом респонденти задоволені своїм соціальним статусом серед колег. Вони не є лідерами і, водночас, переживають стосовно себе позитивне, доброзичливе ставлення. У них практично не буває конфліктів, за винятком дрібних непорозумінь які швидко вирішуються. Причиною таких непорозумінь найчастіше виступає безвідповідальне ставлення педагогів до своїх посадових обов'язків. Стосовно колег вони відчувають однаково сприятливе ставлення не виділяючи кого з колективу. Стосунки з колегами суто професійні, немає близьких подруг і друзів, але є приятельські стосунки. Загалом стосовно своєї професійної групи почуваються комфортно.

За шкалою *ставлення до учнів* отримані також середні показники, що вказують на рівний емоційно сприятливий фон стосунків з учнями. Їхнє ставлення до учнів будується на основі професійних зобов'язань. Вони виконують всю необхідну роботу, взаємодіють з дітьми не більше ніж цього вимагають посадові обов'язки. Вважають, що у вихованні дітей основна роль відводиться батькам, а не школі. У них немає «улюбленців» і відкинутих учнів, до всіх ставляться однаково. Вони не обтяжують себе зайвими питаннями що стосуються особистого життя учнів та їхнього способу життя

поза школою.

За шкалою оцінка домінування емоційного стану, отримані середні показники, що свідчать про адекватну самооцінку. Респонденти в різних ситуаціях переживають різні емоційні реакції і стани, але загалом домінує залишається рівний, спокійний, доброзичливий психоемоційний фон. Найчастіше емоції нейтральні або слабо позитивні. Дещо рідше відзначається прояв негативних емоційних реакцій зумовлених зазвичай ситуативними змінними.

Для більш ретельного дослідження емоційної сфери цих респондентів аналізувалися дані за методикою САН. Детальне вивчення емоційної сфери респондентів зумовлено тим, що згаданий синдром розвивається якраз на тлі несприятливого психоемоційного благополуччя. Тривале переживання негативних емоційних станів, стреси, роздратування, гнів, злість, страх, тривога та інші, руйнують психоемоційну і особистісну сфери суб'єкта.

Представлені на діаграмі (рис.2.3) результати засвідчують загальний посередній рівень прояву самопочуття, активності і настрою. За шкалою самопочуття зареєстрований середній показник 4,8, що вказує на бадьорість, оптимізм, готовність до виконання роботи, фізичних і психоемоційних навантажень. Респонденти почуваються цілком здоровими, відпочившими і енергійними. У них фіксується хороший міцний сон, достатній апетит, не турбують нездужання і втома. При перевтомі вони швидко відновлюються. Завдяки гарному самопочуттю успішно справляються з роботою і приділяють час своєму хобі.

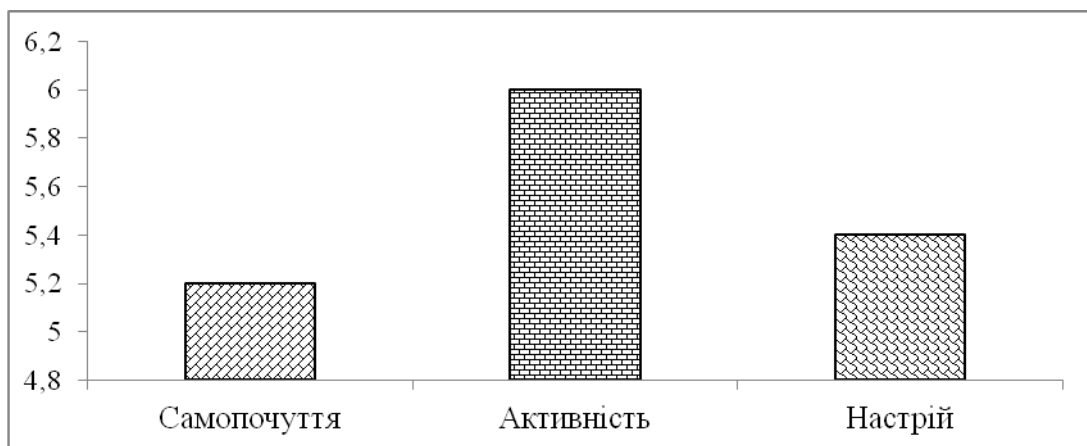


Рис. 2.3. Показники вираженості самопочуття, активності, настрою у

педагогів з низьким рівнем відповідальності

Показник активності також відповідає нормальному рівню 4,6. Це свідчить про те, що їх активність ситуативна. Вони можуть проявляти виражену активність тільки там, де їм цікаво, в інших ситуаціях їх активність носить адаптивний характер, проявляється рівно на стільки щоб впоратися з проблемою, вирішити ситуацію тощо. Водночас, вони перебувають в постійному русі, їх не можна назвати інертними або пасивними людьми. При цьому ініціативними педагогами їх теж не назвеш. Вони швидше, готові до виконання доручень адміністрації або прохань батьків і учнів, але самі щось робити нове не бажають.

Показник настроїв, знаходиться на сприятливому рівні – 5,1 бала. Тобто у них рівний, сприятливий настрій, вони не переживають будь-яких психоемоційних потрясінь або психологічних травм, зовні спокійні, не виявляють тривожності і неспокою. Привітні з колегами і учнями, відкриті в комунікації, адекватно реагують на емоційні прояви своїх колег і підлеглих.

Загалом можна відзначити, що вони психоемоційно благополучні, спокійні, легко відновлюються після тривалих навантажень, не відзначають у себе будь-яких серйозних психосоматичних порушень, привітні, енергійні і достатньо оптимістичні.

2.4. Емоційне вигорання у вчителів з високим рівнем відповідальності

Розглянемо в тому ж порядку показники емоційного вигорання і їх взаємозв'язок зі змінними відповідальності у педагогів з високим рівнем прояву відповідальної поведінки. Як видно з рисунку 2.4, середні показники за шкалами мають невеликий розкид і відповідно відображають різні змістовні характеристики показників емоційного благополуччя респондентів.

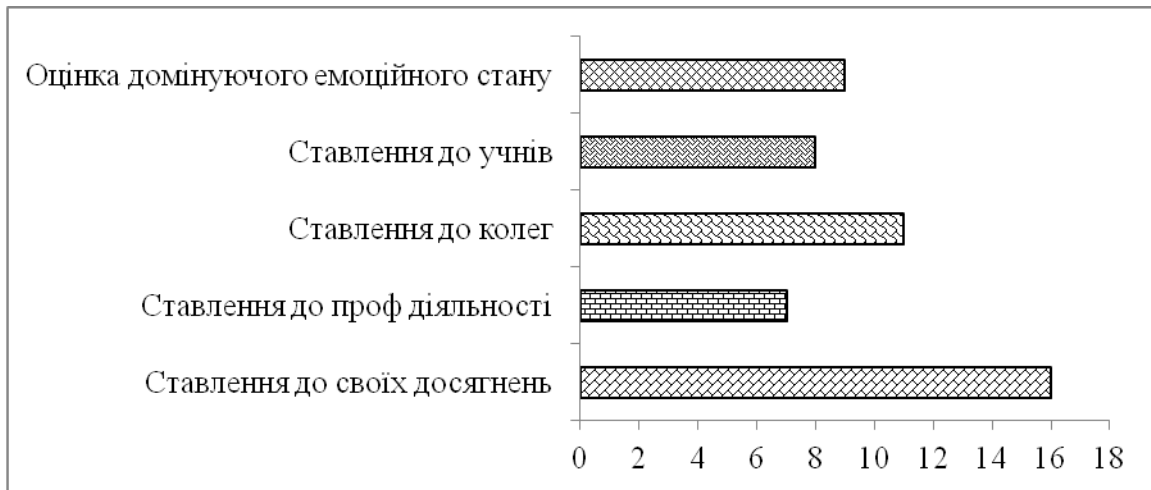


Рис. 2.4. Показники самооцінки емоційного благополуччя педагогів з високим рівнем відповідальності

За шкалою *ставлення до власних досягнень* отримано середньо-низький показник 16 балів. Це свідчить про те, що респонденти не зовсім задоволені своїми досягненнями. Вважають, що мало чого досягли в цей період професійної діяльності. Усе найголовніше попереду, коли вони досягнуть високого рівня професіоналізму. Респонденти переконані, що справжній професіонал повинен розвиватися і вчитися все свідоме життя. Успіх в роботі приходить з роками і досвідом. Вважають, що знаходяться на черговому етапі професійного та особистісного становлення. Щодо своїх справжніх досягнень не відчувають захоплення і не відносять їх значущими для себе і суспільства.

Високий рівень вираженості *другої шкали* (середній бал по групі 7) свідчить про те, що респонденти уважні до своїх професійних обов'язків, вважають свою професію дуже значущою і потрібною. Впевнені, що це головна, основна професія будь-якого суспільного устрою. Переконані в тому, що роль вчителя в державі одна з найважливіших, завдяки якій відбувається прогрес суспільства. Вони з повагою ставляться до своєї професійної діяльності, проте відзначають, що в суспільстві роль педагога в розвитку соціуму незаслужено принижують. Вважають, що ні за яких обставин не підуть зі своєї професії. Своє покликання в педагогічній діяльності вони бачать не тільки в навчанні, скільки у вихованні справжніх освічених, громадян сучасного суспільства.

За шкалою *ставлення до колег* виявлено показник з середнім рівнем виразності (11 балів). Респонденти повністю задоволені своїм соціальним статусом в групі колег. Стосовно себе бачать доброзичливе ставлення не тільки своїх колег і адміністрації, а й учнів та їх батьків. У них не виникає серйозних протиріч з колегами, вони мають широкі особистісні контакти з усім колективом. Впевнені, що користуються повагою в адміністрації і пов'язують це з відповідальним ставленням до своєї роботи. Готові завжди прийти на допомогу іншим педагогам в своєму колективі якщо це буде потрібно. Вважають, що в будь-якому колективі співробітники повинні не засуджувати один одного, а допомагати. До колег ставляться доброзичливо. У професійній сфері на чільне місце ставлять не емоційно-інтимні міжособистісні стосунки, а суто ділові професійні. У колективі почуваються захищено, комфортно.

За шкалою *ставлення до учнів* отримані високі показники (8 балів). Це вказує на позитивне ставлення до учнів. Педагоги цієї групи уважні до проблем своїх підлеглих. Добре обізнані про здібності і особистісні особливості кожного свого учня. Знають всі особливості, сильні та слабкі сторони. Незважаючи на зайнятість і завантаженість готові приділяти час школярам якщо в останніх виникає необхідність. Учні ставляться до них з повагою. Але з огляду на їхню строгість, не дивлячись на їхню доброту, побоюються їх. За бажанням учнів можуть проводити і проводять з ними набагато більше часу, ніж регламентовано розкладом. З точки зору цих педагогів, школа і учитель виконують важливішу роль в соціалізації дитини ніж сім'я.

За шкалою *оцінка домінування емоційного стану*, отримані середні показники (9 балів) з тенденцією до високих. Респонденти відзначають стабільність свого психоемоційного стану, за винятком окремих ситуацій, коли доводиться в короткі терміни виконувати великий обсяг роботи. Стенічні емоційні реакції проявляються часто назовні і оточуючі часто бачать радість, захоплення, тоді як астенічні (розчарування, тривога, дратівливість) часто маскують.

У складних ситуаціях переживають різні емоційні стани, але зрештою

домінуючий психоемоційний фон залишається доброзичливим. Отже, педагоги з високим рівнем відповідальності сприятливо оцінюють свій психоемоційний стан на даному етапі професіоналізації.

Для більш ретельного дослідження емоційної сфери респондентів з високим рівнем відповідальності були проаналізовані дані за методикою САН. Як зазначалося раніше, синдром емоційного вигорання розвивається на тлі домінуючих астеничних емоцій тривалий період часу. Переживання негативного психоемоційного фону негативно позначається на психоемоційному здоров'ї людини. Чим частіше й інтенсивніше проявляються негативні емоції, тим швидше вони руйнують психіку людини.

Отримані результати (рис. 2.5) свідчать про позитивні прояви самопочуття, активності і настрою. За шкалою *самопочуття* зареєстрований середній показник 5.2, що вказує на бадьорість, оптимізм, готовність до виконання роботи, фізичних і психоемоційних навантажень.

Самопочуття цієї групи педагогів в цілому хороше. Вони впевнені в своєму психосоматичному здоров'ї, не скаржаться на нездужання, втому і апатію. Відчувають у собі сили і енергію, готові довго працювати без відпочинку. Робота приносить їм задоволення, часто беруть роботу додому. Вранці не відчувають втоми, розбитості, млявості, апатії. Присутнє відчуття бадьорості. При перевтомі швидко відновлюються. Хороше самопочуття забезпечує успіх у професійній, соціальній та особистісній самореалізації.

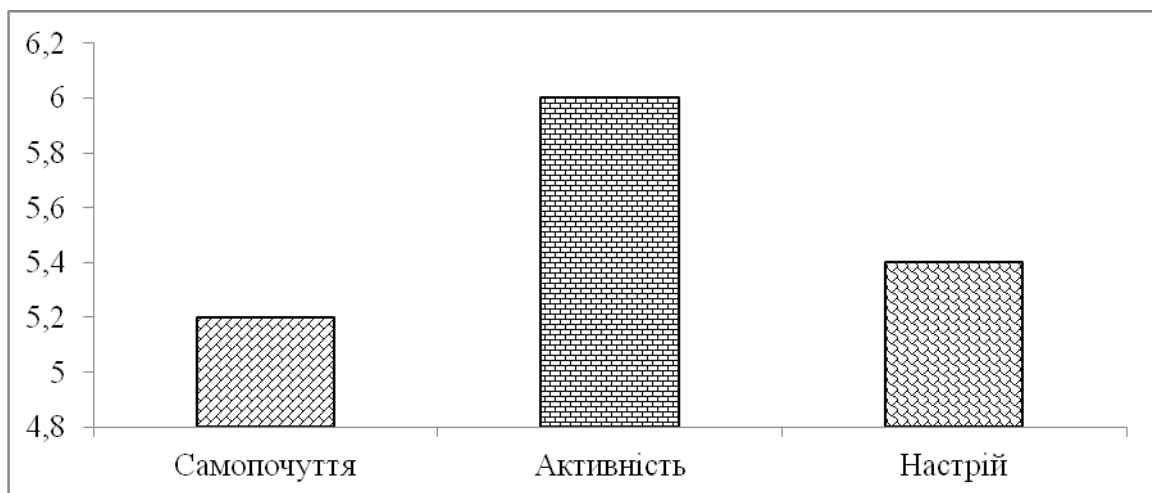


Рис. 2.5. Показники вираженості самопочуття, активності, настрою у педагогів з високим рівнем відповідальності

Показник *активності* також відповідає високому рівню (6). Це свідчить про те, що вони перебувають в постійному русі, проявляють активність на роботі, вдома і в соціумі. Їх активність реалізується повсюдно, незважаючи на мотиви і інтереси. У своїй діяльності вони керуються частіше поняттям «треба», ніж «хочу». Ймовірно, це пов'язано з їхньою високою відповідальністю. Вони не можуть залишатися осторонь невирішених проблем. Завжди готові підключитися і взяти участь в їх вирішенні. Ці педагоги завжди знаходять собі заняття навіть коли можна відпочити. Вони організують з учнями екскурсії, походи, туристичні поїздки, конкурси, інтелектуальні вікторини тощо. Завжди прагнуть проводити подібні заходи на високому рівні.

Показник *настрій* знаходиться на достатньому рівні (5,4 бала). Це вказує на домінування позитивного психоемоційного фону в повсякденній життєдіяльності фахівців. Почуваються комфортно, отримують від роботи і життя позитивні емоції, зовні спокійні, впевнені, оптимістичні і енергійні, не виявляють тривожності і дратівливості. Ввічливі з колегами і школярами, товариські і відкриті в комунікації, адекватно реагують на емоційні прояви своїх колег і школярів.

Проаналізовані результати дозволяють зробити висновок, що педагоги з високим рівнем відповідальності знаходяться в хорошому самопочутті, активні, психоемоційно благополучні, оптимістичні, легко справляються з труднощами і конфліктами, відновлюються після тривалих навантажень, не відзначають у себе будь-яких серйозних психосоматичних порушень.

2.5. Порівняльний аналіз динаміки емоційного вигорання у педагогів з різними рівнями відповідальності

2.5.1. Динаміка емоційного вигорання у вчителів з низьким рівнем відповідальності

Для виявлення особливостей формування синдрому емоційного вигорання у вчителів з високим і низьким рівнями відповідальності було проведено два зрізи: у педагогів з п'ятирічним і десятирічним стажем роботи в

школі. Ми схильні вважати, що після десятирічного стажу роботи в школі у багатьох педагогів фіксується сформований синдром емоційного вигорання, причому, всі його три фази. Для перевірки цього припущення ми використали методику «Діагностика емоційного вигорання особистості» В.В. Бойко. Нам видається, що емоційне вигорання негативно позначається як на успішності діяльності, так і на ефективності професійної самореалізації особистості. Для встановлення відмінностей в динаміці емоційного вигорання на різних етапах професіоналізації використовувався t-критерій Стюдента.

Отже, розглянемо динаміку показників емоційного вигорання у педагогів з низьким рівнем відповідальності. До уваги бралися дані отримані під час діагностики педагогів з п'ятирічним і десятирічним стажем роботи (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

**Порівняльний аналіз показників емоційного вигорання у педагогів з
низьким рівнем відповідальності (стаж роботи: 5 і 10 років)**

Симптоми емоційного вигорання	Середні значення		Різниця	t-Стьюдента	P-рівень значущості
	5 років	10 років			
Фаза напруження					
Переживання психотравм. обставин	12	17	5	3,14	p < 0,01
Незадоволеність собою	10	16	6	3,31	p < 0,01
«Безвихідь»	6	8	2	2,02	Не значущо
Тривога і депресія	8	8	1	0,38	Не значущо
Фаза резистенції					
Неадекватно–вибіркове емоційне реагування	11	16	5	3,18	p < 0,01
Емоційно-моральна дезорієнтація	10	14	4	2,93	p < 0,05
Розширення сфери економії емоцій	6	11	5	2,34	p < 0,05
Редукція професійних обов'язків	7	12	5	2,32	p < 0,05
Фаза виснаження					
Емоційний дефіцит	8	9	1	1,18	Не значущо
Емоційна відстороненість	7	9	2	1,32	Не значущо
Особистісна відстороненість (деперсоналізація)	7	9	2	0,75	Не значущо
Психосоматичні та психовегетативні порушення	5	7	2	1,12	Не значущо

Як видно з представлених у таблиці результатів, відмінності в показниках вираженості окремих симптомів через п'ять років досягають статистичного рівня значущості. У фазі напруження такі симптоми як «безвихідь», «тривога та депресія» ще не склалися. З чого можна висновувати, що ці респонденти не переживають довго в ситуаціях невдачі, не впадають в паніку і тривалу депресію. Не відчують себе настільки втомленими і змученими, щоб впадати у відчай. Водночас, у них в цій фазі простежуються два сформованих симптоми. Відмінності у прояві показників симптомів «переживання психотравмуючих обставин» і «незадоволеності собою» між педагогами з п'ятирічним і десятирічним стажем роботи

досягають 0,05% рівня значущості. Це свідчить про те, що педагоги з низьким рівнем відповідальності досить часто відчують незадоволення від результатів своєї діяльності, своїх взаємин з оточуючими, свого самопочуття. У них частіше відзначаються негативні, астеничні емоції, вони болісніше переживають висловлені в їх адресу зауваження і критику. Робота не викликає лише позитивних емоцій.

У фазі резистенції, відмінності показників щодо прояву синдрому емоційного вигорання між педагогами з п'ятирічним і десятирічним стажем роботи виявляються на статистично значущому рівні за всіма симптомами. Причому, з чотирьох симптомів, три знаходяться в стадії формування і один сформувався. Так, за симптомом «неадекватно-вибіркове емоційне реагування» рівень значущості між педагогами з п'ятирічним і десятирічним стажем роботи досягає 0,01%. Якщо після п'яти років роботи у цих респондентів цей симптом знаходиться на стадії формування, то після 10 років роботи він повністю склався. Респонденти неоднозначно виявляють своє ставлення до оточуючих. Їхні стосунки носять яскраво вибіркового характер, що базується на симпатіях і перевагах. Стосовно одних учнів, вони поблажливі і можуть не помічати відхилень від вимог, до інших пред'являють більш високі вимоги і карають за менші провини. Взаємини з колегами будуються також вибірково. У одних не помічають або не хочуть помічати недоліки в роботі, а інших піддають різкій критиці за менші недоліки у професійній діяльності. За іншими симптомами зафіксовано збільшення середніх показників. Так, за симптомами «емоційної та моральної дезорієнтації», «емоційної економічності» і «професійної редукації» рівень значущості досягає 0,05%. Перелічені симптоми знаходяться ще в стадії формування. Незважаючи на те, що симптоми не сформувалися, можна вважати, що респонденти після десяти років роботи в школі, стали більш стримано виражати позитивні емоції. У професійній діяльності менше демонструють позитивні емоції і частіше негативні. В інших обставинах емоційні реакції не відповідають ситуації. Робота перестає бути найважливішою і приносити відчуття задоволення як це було на початку професійного шляху. Менше стало і творчості в роботі, все частіше педагоги

використовують відпрацьовані схеми, не змінюючи їх тривалий час. Додаткове навантаження беруть неохоче і за найменшої можливості прагнуть від його позбутися.

У фазі виснаження статистично значущих відмінностей між педагогами з п'ятирічним і десятирічним стажем роботи не виявлено, а всі чотири симптоми діагностуються як не сформовані. Спираючись на отримані результати, можна висновувати, що розвиток синдрому емоційного вигорання в групі педагогів з низьким рівнем відповідальності протікає уповільнено (рис. 2.6).

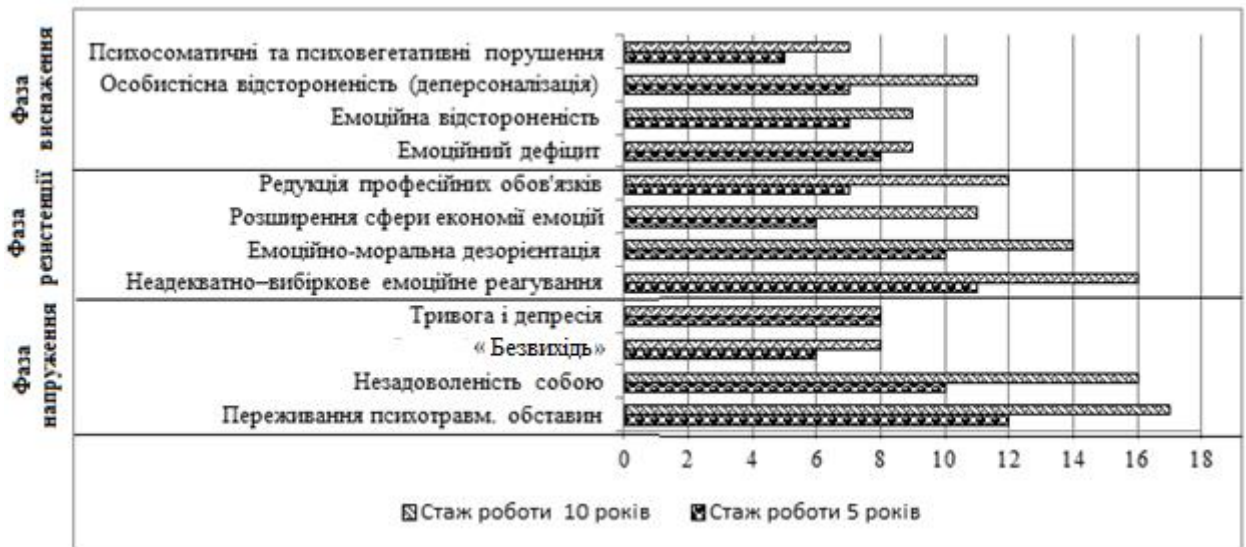


Рис. 2.6. Динаміка симптомів емоційного вигорання у педагогів з низьким рівнем відповідальності

За десять років роботи в школі, тільки три симптоми повністю склалися, ще стільки ж перебувають в стадії формування, а інші шість не розвинулися. Низький рівень прояву відповідальності, очевидно, виступає в якості захисного механізму. Через низьку відповідальність, педагоги в ситуаціях неуспішності переживають незадоволеність собою, і задля захисту емоційно вибірково і неадекватно реагують на оточуючих. Однак вони не впадають в депресію, якщо не вдається виконати все намічене, у них не спостерігається психосоматичних і психовегетативних розладів. Вони стійкі до стресів і зберігають стійку працездатність тривалий час.

Отже, в динаміці емоційного вигорання педагогів з низьким рівнем відповідальності встановлено, що за п'ять років повністю з'явився симптом

переживання психотравми, невдоволеність собою і неадекватно-вибіркове емоційне реагування. Ще три симптоми перебувають на стадії формування, зокрема: симптом «емоційної дезорієнтації», симптом «економії емоцій» і симптом «прегляду професійних обов'язків». Решта шість симптомів не розвилися.

Отже, можна висновувати, що педагоги з низьким рівнем відповідальності здатні довго зберігати працездатність, проявляти стійкість до зовнішніх негативних впливів навколишнього середовища і негативних емоцій інших людей. У них відзначається адаптивний рівень самореалізації і професіоналізації.

2.5.2. Динаміка емоційного вигорання у педагогів з високим рівнем відповідальності

Розглянемо аналогічні показники динаміці емоційного вигорання у педагогів з високим рівнем відповідальності, що пропрацювали десять років роботи в школі (табл. 2.3). Як свідчать дані таблиці, відмінності в динаміці симптомів емоційного вигорання зафіксовані у всіх випадках на статистично значущому рівні. У фазі напруження з чотирьох симптомів, два сформувалися і два знаходяться в стадії формування. Із таких сформованих симптомів, як переживання психотравми» і «невдоволеність собою», рівень достовірності в динаміці між педагогами з п'ятирічним і десятирічним стажем роботи є дуже високим. З огляду на кількісний показник за цими симптомами, можна стверджувати, що педагоги на цьому етапі професіоналізації сильно застрягли на своїх невдачах, на неуспішному досвіді і негативних проявах своїх опонентів в комунікації.

Таблиця 2.3

Порівняльний аналіз показників емоційного вигорання у педагогів з високим рівнем відповідальності (стаж роботи: 5 і 10 років)

Симптоми емоційного вигорання	Середні значення		Різниця	t-Стьюдента	Р-рівень значущості
	5 років	10 років			
Фаза напруження					
Переживання психотравм. обставин	14	21	7	4,12	p < 0,001
Незадоволеність собою	11	17	6	3,79	p < 0,001
«Безвихідь»	7	11	4	2,59	p < 0,05
Тривога і депресія	9	12	3	2,11	p < 0,05
Фаза резистенції					
Неадекватно-вибіркове емоційне реагування	10	15	5	4,21	p < 0,001
Емоційно-моральна дезорієнтація	9	16	7	5,29	p < 0,001
Розширення сфери економії емоцій	10	19	9	6,22	p < 0,001
Редукція професійних обов'язків	8	12	4	3,13	p < 0,01
Фаза виснаження					
Емоційний дефіцит	9	15	6	4,01	p < 0,001
Емоційна відстороненість	6	11	5	3,54	p < 0,01
Особистісна відстороненість (деперсоналізація)	7	10	4	2,94	p < 0,01
Психосоматичні та психовегетативні порушення	6	9	3	2,18	p < 0,05

Вони довго переживають навіть незначні провали в роботі. Сприймають труднощі як трагедію. Не можуть зняти напругу, втрачають впевненість у своїх можливостях, стають емоційно невірноваженими і примхливими. У контактах холодні, мало емоційні. Незадоволеність собою наростає ще більше. Звинувачують себе в тому, що недостатньо компетентні. Причини всіх невдач бачать в собі, в своїх помилках і недостатній компетентності. Багато часу витрачають на емоційні переживання. Симптоми «безвихідь», «тривога і депресія» знаходяться в стадії формування. За п'ять років ці симптоми отримали помітний розвиток, рівень достовірності зафіксованих відмінностей складає 0,05%. Незважаючи на те, що ці симптоми ще не сформовані, респонденти періодично відчувають, що на них

навалилося багато роботи, з якою вони можуть не впоратися. Тобто з'являється деяке відчуття своєї неуспішності, неспроможності. Періодично, виникає тривожність, загальна втома, відсутність бажання працювати.

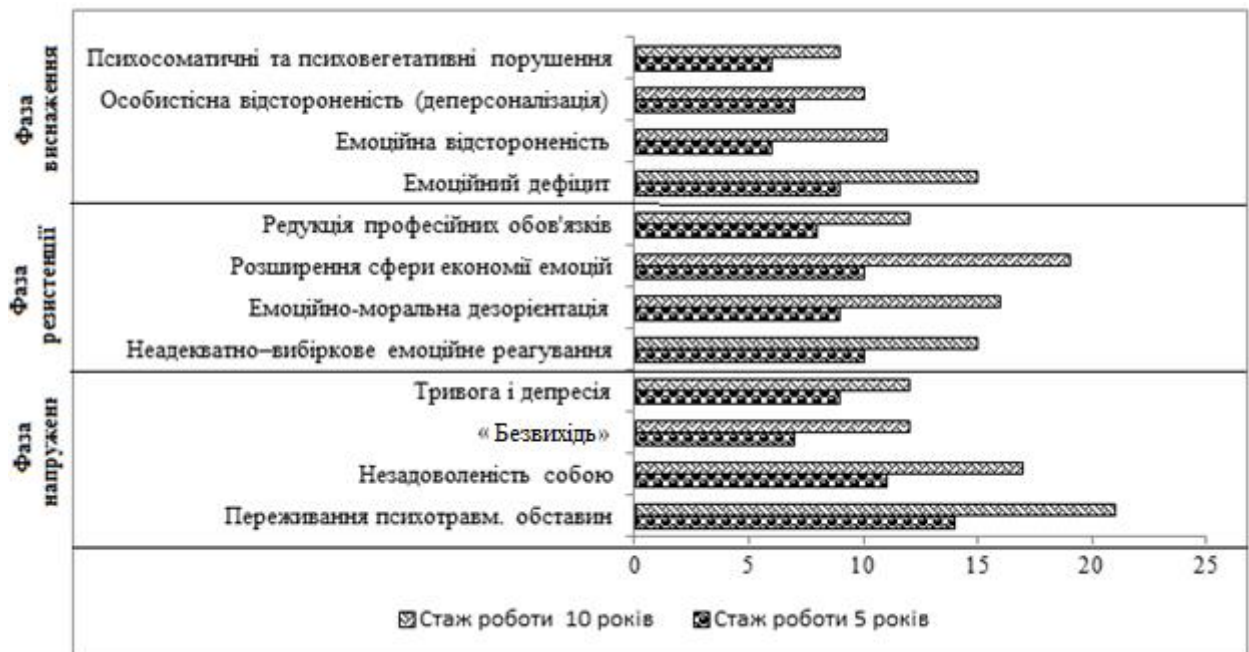


Рис. 2.7. Динаміка симптомів емоційного вигорання у педагогів з низьким рівнем відповідальності

У фазі резистенції з чотирьох симптомів, три сформовані і один в стадії формування. В динаміці формування симптомів між педагогами з п'ятирічним і десятирічним стажем роботи, виявлено відмінності на 0,001% рівні значущості. З цього слідує, що за десять років роботи в школі у відповідальних педагогів сформувалася фаза резистенції, причому найінтенсивніше формування відбулося на відріжку від п'яти до десяти років роботи. Якісно це проявляється в тому, що респонденти стали менш емоційно реагувати на події, що відбуваються в колективі і у взаєминах з учнями і колегами. До школярів стали ще більш суворіше ставитися і вимагати бездоганного виконання всіх обов'язків. Коло учасників комунікації звузилося. Спілкування вже не приносить задоволення, а сам процес комунікації перейшов в площину строго ділових стосунків з оточуючими. Професійні додаткові навантаження тепер не сприймаються оптимістично, респонденти без бажання за них беруться, але виконують автоматично, без глибокого емоційного задоволення.

У фазі виснаження один симптом сформувався, два знаходяться в стадії формування і один не сформувався. В динаміці формування, у всіх симптомах зафіксовані рівні статистично значущі відмінностей. Так, за симптомом емоційний дефіцит (симптом сформувався) відмінності між п'ятьма і десятьма роками роботи досягають 0,001% рівня достовірності.

Педагоги відчувають емоційну спустошеність, не в силах допомагати учням і колегам у вирішенні складних питань. Не завжди можуть увійти в їхнє становище, бути співучасником і співпереживати, відгукуватися на турбуючи їх ситуації. У них часто проявляються негативні емоційні відгуки у вигляді грубості, роздратованості, примхливості тощо. За симптомами деперсоналізація і емоційна відстороненість (симптоми формуються) відмінності в динаміці зафіксовані на 0,01% рівні значимості. Незважаючи на незавершеність формування цих симптомів, вони активно прогресують. У респондентів періодично відзначається відстороненість від навколишнього світу. Вони перестають активно цікавитися позашкільними справами своїх учнів і колег. Позашкільна життя оточуючих їх практично не цікавить, відзначається холодність у стосунках. Слабкими є емоційні відгуки на соціальні ситуації.

Отже, за п'ять років у респондентів з високим рівнем відповідальності відбулися істотні зрушення в руйнуванні емоційної сфери, які не змогли не позначитися на успішності діяльності і професійної самореалізації педагогів. Зміни відзначаються в зниженні інтересу до професійної діяльності, нового досвіду і колег. Все більше проявляється апатія, втома відстороненість від колективних суспільно-значущих заходів, ухиляння від комунікації з колегами та учнями поза діяльністю. Формалізм у виконанні додаткових доручень, незважаючи на високу їх відповідальність. Упродовж перших десяти років роботи активно формуються перші дві фази. Проте у респондентів не відзначається психосоматичних і психовегетативних порушень.

Таким чином, аналіз емпіричних даних дозволяє висновувати, що у педагогів з високим рівнем відповідальності більш інтенсивно формуються симптоми емоційного вигорання, що несприятливо відображається на

успішності їх професійної діяльності та самореалізації.

ВИСНОВКИ

Проведене теоретико-емпіричне дослідження доводить неоднозначність і різноманіття підходів до розуміння проблеми емоційного вигорання.

В останні десятиліття у молоді відбулася втрата інтересу до отримання вчительських професій, спостерігається стійке зниження економічного, соціального і суспільного становища статусу, що не може не позначатися на якості професійної діяльності педагогів. У сучасних школах високе навантаження спонукає до підвищеної професійної відповідальності вчителів щоб відповідати зовнішнім вимогам, а це в свою чергу, викликає перевтому, емоційні зриви та емоційне виснаження і вигорання. Показано, що до емоційного вигорання більше схильні вчителі, лікарі, вихователі, співробітники правоохоронної системи, оскільки у них фіксуються значні емоційні затрати.

Встановлено, що синдром емоційного вигорання – це відчуття морального, розумового і фізичного виснаження. Найчастіше він зустрічається в осіб з характерними особистісними властивостями, серед яких: перфекціонізм; надмірна відповідальність та жертвність; мрійливість, яка нерідко спричиняє неадекватні оцінки власних можливостей та здібностей.

Серед детермінант, що впливають на процес формування емоційного вигорання ми виокремлюємо: 1) *зовнішні*, що містять: а) фактори, що стосуються професійної діяльності (погана організація умов праці; відсутність перспектив професійного зростання; деструктивні взаємини з колегами по роботі); б) відсутність матеріального добробуту. 2) *внутрішні* – пов'язані з індивідуальними характеристиками особистості. Хочемо відзначити, що формування і розвиток синдрому вигорання, носить суто індивідуальний характер, який визначається умовами праці, а також відмінностями мотиваційної та емоційної сфери індивідів.

Розкрито психологічні особливості *відповідальності* особистості та

вікові і педагогічні аспекти його становлення. Вважаємо, що *відповідальність* – це один з аспектів самоконтролю, що ґрунтується на дотриманні цінних для особистості норм і правил.

Проведене емпіричне дослідження дозволило виявити і обґрунтувати деякі факти. З опертям на методи математичної статистики і комплексні діагностичні методики, виявлено і охарактеризовано рівні прояву відповідальності у педагогів. Так, вчителі з низьким і високим рівнями відрізняються ступенем вираженості і домінування інструментально-стильових та мотиваційно-смыслових змінних відповідальності, а також специфічністю і щільністю зв'язків у структурній організації властивості. У педагогів з високим рівнем відповідальності зафіксовано домінування гармонійних складових і більш зрозуміла схема зв'язків в структурній організації. У педагогів з низьким рівнем домінують агармонійні складові, а в структурі відзначається нестійкість зв'язків.

У педагогів з п'ятирічним стажем роботи як з високим, так і низьким рівнями відповідальності не виявлено жодного сформованого симптому емоційного вигорання. Виявлено, що між симптомами емоційного вигорання і змінними відповідальності існують статистично значущі залежності. Найбільшу кількість зв'язків з усіма фазами синдрому емоційного вигорання, утворює емоційна втомлюваність відповідальності, аергічність і екстернальність.

Порівняльний аналіз динаміки емоційного вигорання у педагогів з різними рівнями відповідальності сприяв висовуванню, що цей синдром найінтенсивніше формується у високо відповідальних педагогів. Тобто, за п'ять років у них сформувалося 50% симптомів, тоді час як у педагогів з низькою відповідальністю тільки 25%. Упродовж перших десяти років роботи активніше формуються перші дві фази.

Перспективним видається проведення лонгітюдного дослідження динаміки формування емоційного вигорання педагогів з різною спеціалізацією, а також їх змістового наповнення.