

**Київський національний торговельно-економічний
університет**

М.С. Корольчук, В.М. Корольчук, Л.І. Березовська

**ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРЯННЯ
ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ**

Монографія

Київ 2017

**Розповсюдження і тиражування без офіційного дозволу КНТЕУ
заборонено**

УДК 159.944:37.091.12

ББК Ч 481

К68

Автори: М.С. Корольчук, д-р психол. наук, проф. (розд. 1.1, 1.2, 1.3, 2.1);
В.М. Корольчук, д-р психол. наук, проф. (розд. 2.2, 2.3, 3.3);
Л.І. Березовська, канд., психол. наук, доц. (розд. 3.1.1, 3.1.2, 3.2)

Рецензенти: Т.Д. Щербан, д-р психол. наук, проф., ректор Мукачівського державного університету;
О.В. Полунін, д-р психол. наук, ст. наук співроб., проф. кафедри психології Київського національного торговельно-економічного університету;
С.В. Світозарова, канд. психол. наук, директор Східно-європейського інституту психоаналізу;
Н.А. Латигіна, д-р політ. наук, проф., завідувач кафедри соціальних і філософських наук Київського національного торговельно-економічного університету.

*Рекомендовано до друку вченою радою
Київського національного торговельно-економічного університету
(протокол № 12 від 23 червня 2016 року).*

Корольчук М.С.

К68 Професійне вигоряння працівників освіти : монографія /
М.С. Корольчук, В.М. Корольчук, Л.І. Березовська. – Київ : Київ.
нац. торг.-екон. ун-т, 2017. – 304 с.
ISBN 978-966-629-836-5
DOI: 10.31617/m.knute.2017-1366

У монографії висвітлено теоретико-методологічні проблеми професійного вигоряння і внутрішньоособистісних конфліктів у працівників освіти. Розроблено концептуальну модель дослідження, з'ясовано психологічні особливості проявів і чинників професійного вигоряння та внутрішньоособистісних конфліктів, а також охарактеризовано умови й особливості професійної діяльності працівників освіти. За результатами кореляційного і факторного аналізу встановлено інформативність показників щодо психодіагностики професійного вигоряння та внутрішньоособистісних конфліктів. Апробовано авторську корекційну програму подолання професійного вигоряння та розв'язання внутрішньоособистісних конфліктів у працівників освіти.

Для практичних психологів, науково-педагогічних працівників ВНЗ та працівників освіти, аспірантів, докторантів, а також для широкого кола читачів і фахівців, які цікавляться проблемами профілактики, перебігу та корекції професійного вигоряння працівників у системі «людина-людина».

**УДК 159.944:37.091.12
ББК Ч 481**

ISBN 978-966-629-836-5

© Корольчук М.С., Корольчук В.М.,
Березовська Л.І., 2017
© Київський національний торговельно-
економічний університет, 2017

ЗМІСТ

ВСТУП	5
Розділ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРЯННЯ ТА ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ	9
1.1. Психологічна характеристика сутності професійного вигоряння працівників освіти у науковій літературі	9
1.2. Внутрішньоособистісні конфлікти у концепціях зарубіжних авторів	19
1.3. Проблема внутрішньоособистісних конфліктів у працях вітчизняних дослідників	30
Висновки до розділу 1	41
Розділ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ	43
2.1. Концептуальна модель організації дослідження.....	43
2.2. Обґрунтування психодіагностичного інструментарію для дослідження професійного вигоряння та внутрішньоособистісних конфліктів обстежуваних	50
2.3. Характеристика умов та особливостей професійної діяльності вчителів	59
Висновки до розділу 2	71
Розділ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СИНДРОМУ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРЯННЯ ТА ВНУТРІШНЬО- ОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ УЧИТЕЛІВ	72
3.1. Особливості перебігу внутрішньоособистісних конфліктів учителів у контексті синдрому «професійного вигоряння»	72
3.1.1. Аналіз проявів професійного вигоряння у вчителів залежно від досвіду професійної діяльності.....	72
3.1.2. Вплив стажу педагогічної діяльності на розвиток внутрішньоособистісних конфліктів учителів	96

**Професійне вигорання
працівників освіти**

3.2. Взаємозв'язки показників професійного вигорання та внутрішньоособистісних конфліктів обстежуваних	138
3.3. Ефективність психокорекційних заходів подолання професійного вигорання та розв'язання внутрішньоособистісних конфліктів учителів	165
Висновки до розділу 3	179
ВИСНОВКИ	182
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	186
ДОДАТКИ	214
Додаток А. Таблиці, у яких відображено прояви професійного вигорання вчителів	214
Додаток Б. Кореляційні зв'язки показників професійного вигорання обстежуваних	231
Додаток В. Факторне навантаження показників професійного вигорання вчителів	244
Додаток Д. Корекційна програма подолання професійного вигорання та розв'язання внутрішньоособистісних конфліктів працівників освіти.....	246
Додаток Е. Таблиці ефективності впливу корекційної програми на обстежуваних	300

ВСТУП

Соціальні, політичні, економічні та культурні зміни, які нині відбуваються в Україні, висувають до освітян нові, більш складні вимоги, що значною мірою впливає на психічний стан працівників, провокує виникнення емоційного напруження, професійні стреси і призводить до формування внутрішньоособистісних конфліктів. Одним із наслідків внутрішньоособистісних конфліктів під впливом тривалого професійного стресу є синдром професійного вигоряння.

Виснажений, знесилений та емоційно «згаслий» працівник освіти не здатен продуктивно працювати, оскільки у нього знижується рівень психологічної готовності до інноваційної діяльності, особистісного та професійного самовдосконалення, погіршуються взаємини з адміністрацією, колегами, батьками та учнями, порушується гармонія із самим собою. Він не може себе професійно реалізувати, перебуває у стані постійного психічного напруження, у стані дисонансу, переживає ситуацію невизначеності.

Останніми роками з'явилось чимало робіт, присвячених дослідженню синдрому професійного вигоряння. Зокрема, вивчали сутність, зміст та структуру професійного вигоряння Н. Булатевич, Л. Карамушка, М. Лейтер, К. Маслач, С. Максименко, Е. Махер, М. Савчин, Б. Перлман, Е. Хартман, Р. Швалб, О. Філь та ін., аналізували детермінанти синдрому професійного вигоряння М. Борисова, Т. Зайчикова, Х. Кюйнарпуу, К. Малишева, С. Наличаєва, В. Орел, А. Рукавішніков, Т. Форманюк та ін., розробляли психодіагностичний інструментарій В. Бойко, Н. Водоп'янова, Дж. Грінберг, Р. Корф, Т. Ронгинська, А. Рукавішніков, Дж. Сагер, С. Сейдман, А. Серебрякова, О. Старченкова, Д. Чікон та ін., здійснювали пошук засобів профілактики та корекції зазначеного синдрому М. Бородкіна, Н. Водоп'янова, Н. Грисенко, Т. Грубі, Т. Зайчикова, К. Кондо, К. Малишева, Н. Назарук, О. Старченкова, Д. Трунов, Х. Фрейденбергер, О. Хайрулін, Т. Яценко та ін. Прояви синдрому професійного вигоряння у представників різних професійних груп, зокрема працівників освіти, досліджували і зарубіжні,

і вітчизняні науковці: З. Ахметгалєєва, М. Борисова, Н. Булатевич, О. Грицук, К. Дубиницька, Ю. Жогно, Т. Зайчикова, Л. Карамушка, А. Костюк, Н. Мальцева та інші.

Синдром професійного вигорання та внутрішньоособистісний конфлікт є взаємозалежними феноменами. Нерідко у працівника освіти внутрішньоособистісний конфлікт впливає на виникнення синдрому професійного вигорання, переживання якого підсилює прояв внутрішньоособистісного конфлікту, тобто внутрішньоособистісний конфлікт супроводжує професійне вигорання.

Сучасні дослідження внутрішньоособистісного конфлікту, пов'язані з професійною діяльністю особистості, вивчали Ю.Г. Альошина, І.В. Ващенко, Г.М. Дубчак, Е.Ф. Зеєр, С.Б. Кузікова, О.В. Кунцевська, Т.Ю. Левченко, Е.В. Лекторська, Г.В. Ложкін, С.А. Наличаєва, Л.О. Пампуха, Н.І. Пов'якель, Е.Е. Симанюк, О.О. Холодова, Н.В. Чепелева, Є.В. Юрківський та ін. Опублікували низку праць з питань психодіагностики, психокорекції, психотерапії та психологічного консультування внутрішньоособистісних конфліктів А.Я. Анцупов, О.Ф. Бондаренко, Л.Ф. Бурлачук, С.В. Васьківська, І.І. Ващенко, Л.Ф. Вербицька, Н.І. Волоко, П.П. Горностай, Г.М. Дубчак, Е. Зеєр, Н.Ф. Каліна, Л.М. Карамушка, Г. Келлер, А.В. Кунцевська, Б.П. Лазоренко, О.П. Лисенко, Т.М. Маланьїна, Г.І. Онищенко, Л. Пампуха, Е.Б. Фанталова, А.І. Шіпілов та ін.

Наведений огляд теоретичних, прикладних та практичних досліджень свідчить, що проблему внутрішньоособистісних конфліктів у контексті професійного вигорання працівників освіти комплексно не досліджено. Недостатньо вивчено роль внутрішньоособистісного конфлікту як детермінанта виникнення професійного вигорання, а також особливості його перебігу при прояві зазначеного синдрому, тому мало інструментарію для діагностики, профілактики та корекції.

Отже, актуальність дослідження проблематики професійного вигорання та внутрішньоособистісних конфліктів у працівників освіти спричинена:

- високою вірогідністю виникнення та розвитку професійного вигоряння у працівників освіти під впливом умов їхньої професійної діяльності, перенасиченої спілкуванням;

- недостатнім вивченням проблеми внутрішньоособистісних конфліктів у контексті професійного вигоряння у працівників освіти;

- незначним обсягом роботи у повсякденній практиці з персоналом освітніх організацій надійних, ефективних та перевірених засобів психологічної корекції внутрішньоособистісних конфліктів у контексті професійного вигоряння.

Таким чином, метою дослідження постало виявлення психологічних особливостей проявів чинників внутрішньоособистісних конфліктів у контексті професійного вигоряння та розроблення й апробування корекційної програми розв'язання внутрішньоособистісних конфліктів як умови подолання професійного вигоряння працівників освіти.

Відповідно до мети дослідження у роботі було вирішено такі завдання:

- здійснено теоретичний аналіз феномена професійного вигоряння та внутрішньоособистісного конфлікту;

- охарактеризовано умови та особливості професійної діяльності працівників освіти;

- обґрунтовано методику і розроблено концептуальну модель дослідження;

- визначено особливості прояву професійного вигоряння, перебігу та причин внутрішньоособистісних конфліктів у працівників освіти;

- розроблено та апробовано корекційну програму подолання професійного вигоряння та розв'язання внутрішньоособистісних конфліктів працівників освіти, здійснено комплексну та кількісно-якісну оцінку її ефективності.

Значення проведеного дослідження полягає в тому, що розглянуто теоретичні передумови розуміння сутності внутрішньоособистісних конфліктів у контексті професійного вигоряння працівників освіти; на емпіричному рівні з'ясовано особливості перебігу внутрішньоособистісних конфліктів як

детермінанта професійного вигорання працівників освіти; удосконалено програму психодіагностики та корекції внутрішньоособистісних конфліктів з метою подолання професійного вигорання працівників освіти; поглиблено знання про особливості проявів внутрішньоособистісних конфліктів у контексті професійного вигорання працівників освіти; набули подальшого розвитку підходи щодо комплексної діагностики внутрішньоособистісних конфліктів як детермінанта професійного вигорання працівників освіти.

Практичне значення роботи полягає в тому, що запропонований комплекс психодіагностичних методик, розроблені корекційна програма розв'язання внутрішньоособистісних конфліктів та навчально-методичний посібник «Психодіагностика та корекція внутрішньоособистісних конфліктів як умова подолання професійного вигорання у вчителів» можуть бути використані практичними психологами для роботи з учителями щодо розв'язання внутрішньоособистісних конфліктів та подолання професійного вигорання. Отримані результати можна застосовувати під час викладання дисциплін «Психологія конфлікту», «Психологічна служба в системі освіти», «Організаційна психологія», «Методика роботи практичного психолога» для студентів вищих навчальних закладів; у ході розроблення рекомендацій щодо роботи психологічної служби загальноосвітніх навчальних закладів, ліцеїв та гімназій.

Основні ідеї, викладені в монографії, упродовж 2005–2013 рр. пройшли апробацію на міжнародних, всеукраїнських науково-практичних конференціях, у зарубіжних та вітчизняних фахових виданнях з психології.

Розділ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРЯННЯ ТА ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ

1.1. Психологічна характеристика сутності професійного вигоряння працівників освіти у науковій літературі

Соціальні, політичні, економічні та культурні зміни, які відбуваються зараз у нашій країні, висувають до педагогів нові, більш складні вимоги, що, безумовно, впливає на психічний стан працівників, провокує виникнення емоційного напруження, розвиток значної кількості професійних стресів та формування внутрішньоособистісних конфліктів. Одним із найважчих наслідків внутрішньоособистісного конфлікту під впливом тривалого професійного стресу є синдром професійного вигоряння.

Для розуміння синдрому «професійне вигоряння» передусім варто розкрити поняття «емоційного вигоряння», яке з'явилося в психології порівняно недавно, але вже широко використовується у наукових текстах та лексиконі психологів. Річ у тім, що представники багатьох професій, чия діяльність пов'язана зі спілкуванням, схильні виявляти симптоми поступового емоційного стомлення і спустошення. Насамперед це стосується педагогів, які постійно залучені до міжособистісного спілкування з учнями, їхніми батьками, колегами.

Відтак настає емоційне вигоряння – вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій (зниження їх енергетики) у відповідь на певні впливи, що травмують психіку. Емоційне вигоряння варто розглядати як набутий стереотип емоційної, найчастіше професійної поведінки. «Вигоряння» визначається як частково функціональний стереотип, оскільки дає змогу людині дозувати й економно витратити енергетичні ресурси.

Водночас можуть виникати його дисфункційні наслідки, коли це явище негативно позначається на виконанні професійної діяльності та відносинах з партнерами [28, 68, 154].

Емоційне вигорання визначається як форма професійної деформації особистості. Цей стереотип емоційного сприйняття дійсності формується під впливом низки чинників – зовнішніх і внутрішніх передумов [14, 15, 18, 19, 28].

Зовнішні чинники, що спричиняють вигорання, такі: тривала напружена психоемоційна діяльність; дестабілізуюча організація діяльності; підвищена відповідальність щодо виконання певних функцій та операцій; неблагополучна психологічна атмосфера професійної діяльності; психологічно важкий контингент, з яким має справу професіонал у сфері спілкування.

Внутрішніми чинниками, що зумовлюють емоційне вигорання, є схильність до емоційної ригідності, інтенсивна інтеріоризація (сприйняття й переживання) обставин професійної діяльності, слабка мотивація емоційної віддачі в роботі, моральні дефекти та дезорієнтація особи.

Синдром емоційного вигорання проявляється й у поведінці, тобто через певні симптоми. Для їхнього визначення важливо підкреслити, що між емоційним вигоранням та стресом існує очевидний зв'язок. Емоційне вигорання – динамічний процес, що виникає поетапно, у повній відповідності з механізмом розвитку стресу [68, 153].

Отже, емоційне вигорання, проявляючись у професійній діяльності, визначається або як психологічний захисний механізм, або як деформація особистості, що утворюється під впливом внутрішніх та зовнішніх передумов.

Розкриваючи сутність синдрому професійного вигорання та його взаємозв'язок з професійним стресом, потрібно зазначити, що в найбільш загальному вигляді синдром професійного вигорання можна тлумачити як стресову реакцію, що виникає внаслідок тривалих професійних стресів середньої інтенсивності [83, 84]. З огляду на визначення стресового процесу Г. Сельє [177] як стадій тривоги, резистентності й

виснаження, «професійне вигорання» можна вважати третьою стадією, для якої характерним є стійкий і неконтрольований рівень збудження.

Робота сучасних організацій здебільшого є доволі неспокоїною, емоційно напруженою, що потребує постійної уваги й контролю за діяльністю і взаємодією з людьми. За таких умов стрес спричиняється безліччю факторів, які безперервно накопичуються в різних сферах життєдіяльності, тож вирішальне значення може мати відчуття контролю над тим, що відбувається. Якщо працівник реагує адекватно, адаптивно, то він успішніше й ефективніше діє й підвищує свою функціональну активність і впевненість. Дезадаптивні реакції, навпаки, ведуть по спіралі вниз, до «професійного вигорання». Коли вимоги (внутрішні та зовнішні) постійно переважають над ресурсами (внутрішніми й зовнішніми), у людини порушується стан рівноваги. Безперервне або прогресоване порушення рівноваги неминуче призводить до «професійного вигорання», що стає не просто результатом стресу, а наслідком некерованого стресу [28, 83, 84].

Отже, синдром професійного вигорання – один із проявів стресу, з яким стикається людина у своїй професійній діяльності. Це загальна назва наслідків тривалого робочого стресу і певних видів професійної кризи.

Щодо аналізу основних підходів до вивчення синдрому професійного вигорання, то варто зауважити, що цей феномен став предметом спеціального аналізу не так давно. Термін «професійне вигорання» (англ. – burnout) було введено американським психіатром Х. Дж. Фрейденбергером у 1974 році для характеристики психічного стану здорових людей, які інтенсивно спілкуються з клієнтами, пацієнтами, постійно перебувають в емоційно навантаженій атмосфері в ході надання професійної допомоги. Це люди, які працюють у системі «людина–людина»: лікарі, юристи, соціальні працівники, психіатри, психологи, вчителі, менеджери тощо [18, 28, 68, 83, 257, 258].

Вперше дослідження синдрому професійного вигоряння було проведено зі співробітниками медичних установ та різних громадських організацій. Ф. Сторлі – професор Школи догляду при Університеті штату Невада – проводила дослідження цього феномену з медичними сестрами, які працюють у кардіології. Вона зробила висновок, що такий синдром є результатом конфронтації з реальністю, коли людський дух виснажується в боротьбі з обставинами, які важко змінити, відтак розвивається професійний аутизм. Необхідна робота виконується, але емоційного внеску, який перетворює завдання на творчу форму, немає [28, 68, 83].

Професор психології Каліфорнійського університету К. Маслач деталізувала це поняття, окресливши його як синдром фізичного та емоційного виснаження, що складається з розвитку негативної самооцінки, негативного ставлення до роботи та втрати розуміння клієнтів й співчуття їм. Доктор К. Маслач підкреслює, що «професійне вигоряння» – це не втрата творчого потенціалу, не реакція на нудьгу, а радше емоційне виснаження, що виникає на фоні стресу, спричиненого міжособистісним спілкуванням [22, 28, 68, 83, 84, 273, 276].

Сьогодні виокремлюють кілька основних підходів до вивчення професійного вигоряння.

Представники першого розглядають професійне вигоряння як стан фізичного, психічного і передусім емоційного виснаження, зумовленого тривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях спілкування, тому професійне вигоряння тлумачать як синдром «хронічної втоми».

Другий підхід розглядає професійне вигоряння як двовимірну модель, що складається, по-перше, з емоційного виснаження, а по-друге – з деперсоналізації, тобто погіршення ставлення до інших, а іноді й до себе.

Третій підхід розглядає синдром професійного вигоряння як трикомпонентну систему, що включає емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію власних особистісних досягнень [68, 83, 84, 184, 198, 273, 274].

Д. Спаньол і Р. Кепьюто професійне вигорання розглядають з погляду наявності трьох рівнів і трьох стадій. Так перший ступінь характеризується помірними, нетривалими й випадковими ознаками цього процесу, що проявляються у легкій формі і виражені турботою про себе, наприклад, шляхом розслаблення чи організації перерв у роботі.

На другій стадії професійного вигорання симптоми проявляються регулярніше, мають більш затяжний характер і важче піддаються коригуванню. Звичайні способи розслаблення тут неефективні. Учитель може почуватися виснаженим навіть після гарного сну і після вихідних, та для турботи про себе йому необхідні додаткові зусилля.

На третій стадії професійного вигорання ознаки й симптоми є хронічними. Можуть виникати фізичні й психологічні проблеми. Спроби піклуватися про себе зазвичай не є результативними, а професійна допомога може не давати швидкого полегшення. Працівник починає сумніватися у цінності своєї роботи, професії та життя.

Також і К. Маслач зазначає, що прояви професійного вигорання можуть мати три стадії. На першій стадії індивідуум виснажений емоційно й фізично і може скаржитися на постійний головний біль, застуду тощо. Для другої стадії професійного вигорання характерні дві сукупності симптомів. Наприклад, у працівника може розвинутися негативне, цинічне і знеособлене ставлення до людей, з якими він працює (до колег і клієнтів), чи, навпаки, у нього можуть виникнути негативні думки про себе через почуття, які з'являються до працівників або клієнтів. Щоб уникнути цих негативних почуттів, працівник «заглиблюється в себе», виконує тільки мінімальну кількість роботи і ні з ким не спілкується. В індивідуума можуть проявлятися ознаки й симптоми однієї чи обох груп. Заключна стадія – повне професійне вигорання – трапляється, як вважає К. Маслач, не часто, проте набуває ознак повної відрази до всього на світі. Працівник ображений на самого себе і на все людство, життя здається йому непідвладним, він не здатен емоційно реагувати на події, зосередитися на проблемах.

На перших двох стадіях професійного вигорання індивідуум може «відновитися», але, щоб повернутися до нормального життя, йому необхідно або навчитися жити з тим, що є, або змінити ситуацію. К. Маслач наголошує, що людина, яка повністю «вигоріла», ймовірно, не зміниться, проте, аби остаточно стверджувати це, необхідні додаткові дослідження [22, 68, 83, 84].

Найбільш системним і комплексним з прийомів розгляду аналізу синдрому професійного вигорання є підхід російського вченого В.В. Бойка, який розробив власну класифікацію симптомів, притаманних різним компонентам професійного вигорання. Ось як дослідник характеризує компоненти згаданого синдрому.

Перший компонент – «напруження» – характеризується відчуттям емоційної виснаженості, втоми, спричиненої власною професійною діяльністю. Він знаходить прояв у таких симптомах, як переживання обставин, що травмують психіку, незадоволеність собою, «загнаність у кут», тривога й депресія.

Другий компонент – «резистенція» – вирізняється надмірним емоційним виснаженням, що провокує виникнення та розвиток захисних реакцій, які роблять людину емоційно закритою, відстороненою, байдужою. На такому тлі будь-яке емоційне залучення до професійних справ і комунікацій викликає у людини відчуття надмірної перевтоми. Це виявляється у таких симптомах, як неадекватне вибіркоче емоційне реагування, емоційно-моральна дезорієнтація, розширення сфери економії емоцій, редукція професійних обов'язків.

Третій компонент – «виснаження» – характеризується психофізичною перевтомою людини, спустошеністю, нівелюванням власних професійних досягнень, порушенням професійних комунікацій, розвитком цинічного ставлення до тих, з ким доводиться спілкуватися з робочих питань, розвитком психосоматичних порушень. Тут виявляються такі симптоми, як емоційний дефіцит, емоційне відчуження, особистісне

відчуження (деперсоналізація), психосоматичні та психовегетативні порушення.

Отже, за В.В. Бойком, синдром професійного вигорання має три компоненти, кожен з яких складається з чотирьох симптомів.

Незважаючи на деякі відмінності, всі наведені підходи до розуміння сутності та структури синдрому професійного вигорання мають багато спільного.

Низкою зарубіжних та вітчизняних вчених здійснено дослідження прояву синдрому професійного вигорання у працівників освіти.

Так, Т.В. Зайчиковою [71, 72, 73] на основі проведеного дослідження встановлено, що професійне вигорання трапляється у більшості вчителів вітчизняних закладів середньої освіти. Детермінантами виникнення синдрому професійного вигорання у вчителів є три основні групи чинників: соціально-економічні; соціально-психологічні та індивідуально-психологічні. Між синдромом професійного вигорання та індивідуально-психологічними (такими, як інтраверсія-екстраверсія, агресивність та психотизм) і соціально-психологічними факторами (такими, як мотиви праці, бажання працювати у обраній організації чи сфері діяльності та ставлення співробітника до взаємостосунків у колективі) виділено певні взаємозв'язки.

Зокрема, Н.М. Булатевич [34] визначено, що вищі показники емоційного вигорання діагностуються у вчителів, які демонструють схильність до тривожності, сензитивності та інтровертованості, найменші показники – у педагогів, схильних до спонтанності та ригідності. Високий рівень професійно-педагогічної майстерності протидіє виникненню синдрому вигорання у вчителів, зменшує інтенсивність його проявів. Індивідуальними первинними причинами, що спричиняють виникнення вигорання у освітян, є соціально-демографічні характеристики, особистісні властивості та міра сформованості педагогічної майстерності вчителя; вторинними, які, переломлюючись крізь призму особистісних чинників, діють як провокуючі та підсилюючі чинники, що

зумовлюють виникнення та розвиток вигорання серед вчителів, пов'язані з організаційними умовами роботи.

Н.В. Назарук [131] з'ясовано, що рівень професійного вигорання (далі – ПВ) у вчителів до 40–49 років підвищується, а далі поступово знижується. Встановлено взаємозв'язки професійного вигорання зі стратегіями подолання стресових ситуацій та ресурсами особистісно-професійного становлення у вигляді внутрішніх передумов самоактуалізації особистості, індивідуально-типологічних відмінностей як акцентуацій відповідних рис характеру і темпераменту, типів спрямованості особистості, гармонійності чи конфліктності Я-концепції, а також суб'єктивної оцінки умов праці та професійно важливих рис учителя.

М. В. Борисова [31, 32] вважає, що виникнення і розвиток психічного вигорання у педагогів може бути зумовлений специфікою особливостей трьох її структурних компонентів професійної діяльності – педагогічної діяльності, педагогічного спілкування, особистості вчителя, кожен із яких характеризується наявністю власних емоціогенних чинників, що провокують виникнення феномену вигорання. Системотворчими детермінантами виникнення психічного вигорання є індивідуально-психологічні особливості: високий рівень нейротизму і розумовна вимогливість в ціннісній сфері (значимих цінностей з можливістю їх реалізації в професійній діяльності); детермінантами, що сприяють виникненню й динаміці вигорання, є несформованість у педагогів умінь і навичок саморегуляції, несприятливий соціально-психологічний клімат колективу та недоліки в організації педагогічної діяльності – низький рівень автономності, нерівномірний розподіл навантаження, недостатнє стимулювання праці, відсутність можливості професійного зростання та включення в управління.

С.А. Наличаєва [132], досліджуючи самоактуалізаційний потенціал особистості як детермінанту ПВ педагогів визначила, що ПВ у вчителів зростає найбільш інтенсивно до кінця року й стосується переважно емоційної сфери: емоційного рівня, сфери ставлення до себе, до колег і до професії.

Високий рівень самоактуалізації перешкоджає розвитку вигорання і знижує прояв емоційного виснаження, а також деперсоналізації і редукції персональних досягнень. Для вчителів найбільш суттєвими в структурі значенневих орієнтацій є орієнтація на мету і локус контролю-Я, переважають спрямованість на спілкування та схвалення в професійній діяльності, мотивація педагогічного покликання, духовні й просоціальні цінності, а також у вчителів, що мають ПВ, проявляються внутрішньоособистісні конфлікти.

Так, О.В. Грицук [57] зазначає, що відсутність педагогічного досвіду і зайва агресивність у педагогічному спілкуванні призводять до формування синдрому вигорання. Формування фаз вигорання і розвиток синдрому в цілому у вчителів протягом навчального року виявилось пов'язаним зі специфікою їх когнітивного функціонування в соціально і професійно значущих ситуаціях.

Емоційну спрямованість представників соціономічних професій (вчителів та лікарів) з різним рівнем вигорання вивчила О.М. Доценко [62]. Вона визначила у вчителів негативні зв'язки між вираженістю альтруїстичної та праксичної емоційної спрямованості й рівнем симптому «неадекватне вибіркоче емоційне реагування», а також між вираженістю альтруїстичної та комунікативної емоційної спрямованості й рівнем симптому «розширення сфери економії емоцій». Найбільш сильним є негативний взаємозв'язок між рівнем вигорання і показником емоційного задоволення від змісту роботи.

Курапова І.О. [104], досліджуючи морально-ціннісну регуляцію емоційного вигорання в професійній діяльності, визначила відмінності у проявах вигорання педагогів школи та вищих навчальних закладів: у педагогів школи виражені прояви відчуття безвихідності, зневіри, спостерігаються часті спалахи незадоволення і деформації процесу спілкування. Вигорання викладачів вищих навчальних закладів проявляється в неадекватному емоційному реагуванні, в спрощенні професійних обов'язків, формальному їх виконанні, а також у відчутті емоційної спустошеності. Відмінності є й у морально-

ціннісних особливостях: для педагогів школи більш значимими серед нормативних ідеалів є цінності «безпека», «влада» і «конформізм»; для педагогів вищих навчальних закладів характерним є недостатність духовної активності (самовладання, терпіння, безстрашність), а для педагогів школи – духовної сили (віра, надія, знання, мудрість). Однак загалом для педагогів характерним є прояв духовної краси: чесність, скромність, послух, вірність, доброта і вдячність.

Дубиницька Х.О. [63], вивчаючи соціально-психологічні фактори формування і прояву синдрому емоційного вигорання у педагогів і вихователів дошкільних навчальних закладів, зазначила, що найбільший ризик виникнення емоційного вигорання є в тих членів педагогічних колективів, які займають високостатусну позицію у структурі неформальних міжособистісних стосунків у педагогічному колективі. При цьому у значної частини таких педагогів і вихователів він фактично повністю сформований і має виражений характер. І чим більше педагог і вихователь «вкладається» в розвиток дитячого колективу, причому незалежно від того, зумовлено це високим чи низьким вихідним рівнем цього розвитку, тим інтенсивніше відбувається формування синдрому емоційного вигорання.

Теоретичні та практичні питання стосовно професійного вигорання вчителів у процесі педагогічної діяльності вивчали чимало науковців [18, 32, 34, 55, 57, 61, 62, 63, 69, 71, 72, 73, 82, 83, 84, 104, 119, 131, 132, 146, 170, 184, 196].

Отже, синдром професійного вигорання дослідники визначають або як психологічний захисний механізм, або як деформація особистості, або один із проявів стресу, з яким стикається людина у професійній діяльності.

Таким чином, синдром професійного вигорання можна визначити як:

– стан фізичного, психічного і передусім емоційного виснаження, спричиненого тривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях;

– двовимірною моделлю, що складається з емоційного виснаження та деперсоналізації;

– трикомпонентною системою, яка складається з емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції власних особистісних досягнень.

Отже, професійне вигорання дослідники розглядають як систему, що складається з трьох рівнів і трьох стадій (Д. Спаньол, Р. Кепьюто та К. Маслач). За В.В. Бойко, синдром «професійного вигорання» має три компоненти, кожен з яких складається з 4-х симптомів.

Виникнення професійного вигорання у працівників освіти відбувається внаслідок причин індивідуальних та причин, пов'язаних з організаційними умовами роботи, які діють, переломлюючись крізь призму особистісних чинників, як фактори, що провокують та підсилюють виникнення та розвиток вигорання у педагогів.

1.2. Внутрішньоособистісні конфлікти у концепціях зарубіжних авторів

Майже всі науковці, які вивчали особистість, вважають, що в її структурі діють протилежні тенденції, які можуть вступати в конфлікт [8, 17, 39, 76, 112, 203, 208, 210, 216, 217].

Основоположник психоаналізу З. Фрейд [76, 106, 112, 208, 209, 210, 216] першим описав внутрішньоособистісний конфлікт не тільки з метою розуміння цього феномену, а й для створення певних методів та прийомів допомоги у їх вирішенні. У своїй практиці відомий австрійський психіатр зіткнувся з проявами внутрішніх психологічних конфліктів у пацієнтів, які він не вважав чимось особливим, а нормальною боротьбою душевних поривів.

Особливого значення З. Фрейд надавав патогенному (невротичному) конфлікту, який він вважав психічним, хоча за ознаками та характером він є іншим. Такі (патогенні)

конфлікти виникають тоді, коли до зовнішньої примусової відмови від негайного задоволення бажань, що несумісні з вимогами суспільства, приєднуються внутрішні обмеження, як-от, на думку З. Фрейда [209, 210], конфлікти між потягами «Я» і сексуальними потягами; тобто не сексуальні потяги як такі є причиною виникнення неврозів, а той патогенний конфлікт, який розігрується між «Я» (свідомістю) або «Над-Я» (совістю) і сексуальністю.

За З. Фрейдом [210], конфлікт, спричинений імпульсами лібідо та агресивними імпульсами, які не усвідомлюються й не сприймаються особистістю, і становить внутрішню сторону життя індивідуума. На таку специфічну конфліктність людини накладає свій відбиток досвід дитинства, взаємозв'язки з батьками. Конфлікти, які не були подолані у дитинстві, потенційно стають патологією поведінки у більш зрілому віці.

Наприкінці своєї діяльності З. Фрейд прийшов до розуміння протистояння антагоністичних прагнень: прагнення життя та прагнення смерті. Інстинкт смерті – Танатос – є, на його думку [76, 106, 112, 208, 209, 210, 216], вродженим прагненням до самознищення, що потребує постійного перетворення його на менш загрозливі форми. При комбінуванні агресивності та лібідо виникає садизм або мазохізм, а при їх поєднанні – садомазохізм, коли агресія спрямована на інших.

Отже, суттю внутрішньоособистісного конфлікту З. Фрейд вважав протистояння інстинктивних прагнень, які виходять із підсвідомої сфери Воно та вимоги соціального середовища, яке опосередковане Я. Ці зіткнення несвідомих потягів, бажань та свідомих намагань є можливими завдяки неоднорідності психіки людини, усе життя якої зводиться до боротьби Я з суспільством, в якій воно прагне реалізувати свої інстинктивні потяги. Психоаналіз вважає конфлікти основою людського існування: жити в суспільстві і культурі можливо лише тоді, коли людина, обмежуючись, не відпускає свої лібідозні та агресивні імпульси. З. Фрейд вважав, що чим

вищим є рівень розвитку цивілізації, тим більше природні потяги людини повинні витіснятися.

Відрізняються від поглядів З. Фрейда щодо природи внутрішньоособистісного конфлікту міркування А. Адлера – засновника індивідуальної психології. У його теорії [3, 4] «Я» – неподільна цілісність, що не може бути розчленованою на три інстанції «Воно», «Я», «Над-Я»; є самодостатньою клітинкою соціального цілого та прагне подолати однобічну неповноцінність.

Основою розвитку людини є «воля до влади», але з перших років цей імпульс конфліктує з вимогами оточення, внаслідок чого дитина відчуває власну неповноцінність стосовно батьків, братів, сестер, тому хворобливо переживає підлегле становище, фізичну незрілість, недосконалість, невпевненість у собі. Почуття неповноцінності закріплюється й підтримується протягом всього життя, викликаючи жадобу діяльності, прагнення до фізичного та психологічного вдосконалення, прагнення до переваги. Однак у реальному житті це прагнення не завжди може бути реалізовано, тому комплекс неповноцінності, на думку А. Адлера, є причиною внутрішньоособистісного конфлікту.

Людина прагне вирішити свої конфлікти й знайти способи подолання почуття неповноцінності, тому з цією метою вдається до різних видів компенсації, які можуть бути адекватними чи неадекватними. Людина може подолати справжню неповноцінність або її відчуття тільки шляхом співробітництва з іншими, що запобігає виникненню неврозів. Цей шлях є шляхом успішного вирішення численних життєвих конфліктів.

Згідно з аналітичною теорією К.Г. Юнга [232, 233], психіка людини становить три рівні: свідоме, особисте несвідоме та колективне несвідоме. Особисте несвідоме складається з переживань, які були колись свідомими, але потім стали забутими або витісненими зі свідомого й за певних умов стають усвідомленими. На думку вченого, свідоме і несвідоме не обов'язково протилежні одне одному, а взаємо-

доповнюються до цілого, завершеного – архетипу «самість». Самість є центром особистості, навколо якого групуються решта систем, що утримує їх разом і забезпечує особистості єдність та рівновагу. Незбалансованість або односторонній розвиток однієї із сторін призводить до внутрішнього дисбалансу, внутрішньоособистісних конфліктів та неврозів.

На переконання К.Г. Юнга, внутрішньоособистісний конфлікт може виникати в результаті зіткнення вимоги до пристосування і особливої, не здатної до цієї вимоги, властивості індивіда. Однак внутрішньоособистісні конфлікти зумовлюють і внутрішні життєві труднощі, які можуть бути спричинені сексуальним потягом або почуттям неповноцінності. Поряд з цим внутрішньоособистісні конфлікти можуть існувати навіть за умови успішного пристосування до зовнішніх умов.

Також К.Г. Юнг вважав, що місцем, де формуються та розгортаються внутрішні конфлікти, є комплекси, які він розумів як місце, де є щось на кшталт конфлікту, є або його причиною, або наслідком, принаймні, комплексам властиві ознаки конфлікту. Це так звані «больові точки», але це не обов'язково неповноцінність. Це означає лише, що у внутрішньому світі є дещо неасимільоване, несумісне, якась перешкода, що є також і стимулом до великих зрушень. У цьому контексті комплекси є центром або вузловим пунктом душевного життя. Згідно з К.Г. Юнгом, вони необхідні, бо без них душевне життя прийшло б до важкого за наслідками застою. Таким чином, сенс існування внутрішніх конфліктів полягає не в їх вирішенні, а в тому, щоб людина безперервно над ними працювала [232, 233].

Цікавими щодо розуміння внутрішнього світу людини є погляди Е. Фромма [211, 212]. На його думку, в суспільстві особистість не сприймає себе як людину зі своїми страхами, любов'ю, переконаннями і сумнівами, а вважає себе чимось абстрактним, відчуженим від своєї істинної суті, що виконує певну функцію у соціальній системі. Так виникає відчуження людини, яке Е. Фромм [211] назвав «негативною свободою».

Людина стає вільною від усього й тому відчуженою. Природа людини одночасно двоїста: прагне до незалежності та хоче уникнути цієї незалежності, оскільки вона приводить до відчуження. Цей стан пригнічує людину й спричиняє неврози. Тому суттю внутрішніх переживань і конфліктів людини є зіткнення нездоланної внутрішньої залежності від людей та прагнення до свободи. Доки людина розривається між прагненням бути незалежною, сильною і почуттям своєї незначущості та безсилля, вона перебуває у стані конфлікту. За Е. Фроммом, «втеча від свободи» є захисними механізмами, які людина використовує, щоб уникнути конфлікту.

Найповніше та найгрунтовніше проблему внутрішньо-особистісних конфліктів викладено у працях К. Хорні. На її думку [7, 106, 149, 217, 218], різним людським культурам відповідають певні взаємовідносини та неврози. Людській культурі властиві декотрі характерні труднощі, що віддзеркалюються у вигляді конфліктів у житті кожного індивідуума: певні проблеми спричинені специфічними життєвими умовами, які існують у певній культурі, адже мотиваційні сили та конфлікти в інших культурах є різними.

Як вважає К. Хорні [217], основою внутрішніх конфліктів є так званий базальний конфлікт, який є «динамічним центром неврозу». Базальний конфлікт обумовлений несумісними типами відносин: прагнення до взаємин з іншими людьми – конформізм; намагання віддалитися від людей – відхід, потяг до незалежності та намагання діяти проти людей – агресія. Патогенний конфлікт є прихованим всередині людини і не відомим їй. Прагнення звільнитися від внутрішніх конфліктів змушує людину витратити величезну кількість енергії та інтелектуальних сил на «вирішення» цих конфліктів, а точніше, на заперечення їх існування або створення штучної гармонії.

Дослідниця зазначала, що з невирішених конфліктів постають усілякі страхи. З марнування енергії, неминущої втрати моральної цілісності, з відчуття заплутаності у конфліктах виникає «глибока безнадія». Свідоме переживання

конфлікту може дати безцінну перевагу, а усвідомлення суті конфлікту, пошук власних рішень веде до внутрішньої свободи.

Цікавими на природу внутрішньоособистісного конфлікту є погляди Е. Берна [24], який зазначав, що в особистості кожної людини є три складові, визначені ним як стани «Я» («Батько», «Дорослий», «Дитина»), що завжди виявляються в соціальній взаємодії, відтак людина може переходити з одного стану в інший. За Е. Берном [24], для оптимального функціонування особистості необхідним є гармонійне поєднання всіх трьох станів «Я». При пригніченні однією зі складових особистості інших або проявленні у тих ситуаціях, які вона не повинна контролювати, порушується психічна рівновага й людина переживає внутрішній конфлікт. Метою трансактного аналізу є оволодіння внутрішнім конфліктом через діагноз стану «Я», за допомогою впливу на його межі, стабілізації тих станів, у яких дорослий міг би зберегти контроль над своєю особистістю у стресових ситуаціях.

Згідно з гуманістичною теорією К. Роджера [106, 111, 163, 164, 221], центром особистості є «Я-концепція», яка виникає у взаємодії з іншими людьми. Формування самооцінки, уявлення людини про себе, про своє місце у соціумі не проходить без конфліктів. Часто самооцінка та оцінка оточення не є тотожною, не збігається, і тоді виникає дилема: прийняти оцінку інших чи, відкинувши або ж проігнорувавши, залишитися зі своєю. Невідповідність уявлень про свій внутрішній світ призводить інколи до крайнощів у перекручуванні самооцінки, що може спричиняти невротичні конфлікти.

Таким чином, основою внутрішньоособистісних конфліктів є протиріччя, яке виникає між усвідомленими, набутими в процесі життя, але помилковими оцінками, та оцінним механізмом своєї особистості на неусвідомленому рівні. Недовірливе ставлення до власних механізмів оцінки закладається у дитинстві, відтак у процесі життя закріплюється. Особистість прагне зберегти свої цінності, вибудовуючи

систему захисту проти небезпечного, несумісного з «Я-концепцією» досвіду.

На думку А. Маслоу [121], основною потребою людини є потреба у самоактуалізації, тобто основним призначенням людини є реалізація потенційних можливостей, які в ній закладені. І якщо їй не вдається реалізувати свій потенціал, якщо умови життя перешкоджають цьому процесу, то в особистості виникає внутрішній конфлікт. Суть його – в неможливості людини бути тим, ким вона може бути, тобто сутність внутрішньоособистісного конфлікту полягає у нереалізованій потребі людини самоактуалізуватися.

Прибічники біхевіоризму внутрішньоособистісний конфлікт трактують як погану звичку, результат помилкового виховання (Д. Скіннер) [7, 221]. Згідно з цим напрямом, поведінка людини в своїй основі визначається не внутрішніми психічними процесами, а механічними впливами зовнішнього середовища за принципом «стимул–реакція». З огляду на те, що між стимулами і реакціями існує закономірний зв'язок, то під впливом навколишнього світу, внаслідок неправильного виховання у людини закріплюються погані звички, які розглядаються як основа внутрішньоособистісних конфліктів.

Натомість К. Левін, вивчаючи конфлікт у теорії поля, психологічно характеризував, що конфлікт – це ситуація, в якій на індивідуума впливають протилежно спрямовані одночасно діючі сили приблизно однакової величини. На думку К. Левіна [7; 110, 149], внутрішньоособистісний конфлікт виникає у таких випадках: суб'єкт перебуває між двома позитивно або негативно діючими силами, або ж один і той самий об'єкт наділений і позитивною, і негативною валентністю. Психологічні дослідження привели вченого до виділення трьох основних видів конфліктних ситуацій – еквівалентної, вітальної, амбівалентної.

У працях необіхевіористів (Дж. Доллард Н. Міллер, К. Халл) [110, 149, 221] конфлікт визначено як фрустрацію, тобто реакцію на перешкоду. У ході розвитку особистості один і той самий стимул може зумовити і реакцію набли-

ження, і реакцію уникнення. Конфлікт «наближення—уникнення» між двома драйвами (внутрішніми спонуканнями) є базовим компонентом у розвитку невротичної поведінки особистості. Дж. Доллардом і Н. Міллером виділено ще й конфлікти «наближення—наближення» (дві бажані альтернативи) і «уникнення—уникнення» (дві небажані неприємні альтернативи).

Отже, основою внутрішньоособистісного конфлікту є ситуації, коли особистість перебуває під дією позитивного чи негативного впливу, а також один і той самий об'єкт є позитивним або негативним.

Представники напряму нейролінгвістичного програмування (Дж. Гріндер, Р. Бэндлер) [110, 149, 221] стверджують, що внутрішньоособистісний конфлікт виникає як результат того, що мозок людини виконує або ту інформацію, яку заклало оточення, або односторонню, що негативно відфільтрована нею самою із зовнішнього світу, програму нересурсного стану, в якій вона звикає перебувати. Людина ж просто не знає технологій перепрограмування мозку й обмежує сприйняття світу набором звичних, добре вивчених метапрограм. Отже, підґрунтям внутрішньоособистісних конфліктів є метапрограми, які людина виконує у своєму житті.

Заслуговує на увагу й аналіз вивчення психології конфлікту когнітивними теоріями, до яких належать теорія когнітивного дисонансу та теорія прийняття рішень [7, 110, 149, 221].

Відповідно до ідей теорії когнітивного дисонансу, людина прагне до гармонії, узгодженості та конгруентності когнітивних репрезентацій зовнішнього світу. Це є відносинами між змістом когнітивних елементів і мотиваційними ефектами, які зумовлюються тенденцією до узгодженості, якщо виникає суперечливість між двома елементами. Когнітивним дисонансом є прагнення до зменшення неприємного стану дискомфорту, пов'язаного з тим, що в індивіда є одночасно два «знання» (поняття, думки), психологічно протилежних (неузгоджених). Оскільки людина прагне до певної когні-

тивної узгодженості, несуперечливості, то дисонанс є негативним спонукальним станом.

Когнітивний конфлікт не є протиріччям між когнітивною системою Х і когнітивною системою У. Конфлікт виникає, коли необхідно вибрати між двома важливими варіантами дій. Індивід діє у двох протилежних напрямках.

На думку Л. Фестінгера [204], є чотири типи дисонансних відносин: логічна неузгодженість; неузгодженість з культурними нормами; неузгодженість зі знаннями різного ступеня узагальненості; неузгодженість з минулим досвідом.

За Е. Аронсоном [152], дисонанс виникає переважно в такій ситуації, коли діяльність чи її результат суперечать уявленням про себе, уявленням стосовно власних здібностей або моральних рис. Дисонанс існує тільки тому, що поведінка людини не узгоджується з уявленнями про себе.

У теорії когнітивного дисонансу розрізняють поняття «дисонанс» та «конфлікт». На основі експериментальних досліджень Л. Фенстінгер зробив висновок, що якщо до прийняття рішення траплявся конфлікт, то після прийняття цього рішення – дисонанс.

Якщо людина не впевнена у правильності прийнятого рішення, то виникає конфлікт, який може бути ситуацією когнітивного дисонансу. Дисонанс виникає внаслідок протиріччя двох «знань»: «Я прийняв рішення» та «Я не впевнений, що це правильне рішення». Різні приклади послаблення дисонансу після прийняття рішення наводить Д. Майерс. Прийняте рішення «створює власні опори для підтримки – причини, якими ми виправдуємо його доцільність». Таким чином, когнітивний дисонанс зачіпає і такі важливі явища, як виправдання власних дій (розуміння того, що вчинили всупереч своїм принципам) або аргументацію вибору (прийняття рішення всупереч логіці).

З погляду Л. Фестінгера [204], вольове вирішення конфлікту може згодом викликати когнітивний дисонанс, унаслідок чого когнітивні процеси набувають пристрасного характеру. Залежно від прийнятого рішення або створюється

дисонанс, або підвищується узгодженість рішення. Так, позитивні сторони відкинutoї альтернативи й негативні сторони вибраної створюють дисонанс з прийнятим рішенням, і навпаки, негативні сторони відкинutoї й позитивні вибраної альтернативи підвищують узгодженість рішення.

Оскільки людина в стані дисонансу почувається психологічно негативно, то вона прагне відновити гармонію. На думку Л. Фестінгера, суб'єктивне перевищування дисонансу одразу після прийняття рішення постає як своєрідна захисна реакція, тому можна розглядати її як спробу відмінити щойно прийняте рішення. Ефект сходження є складним і рідкісним винятком у дослідженнях дисонансу, тож потребує врахування індивідуальних особливостей.

Отже, згідно з теорією когнітивного дисонансу Л. Фестінгера, людина прагне внутрішньої узгодженості, зняття внутрішнього конфлікту, зумовленого неадекватністю вибору альтернативи.

До когнітивних теорій належить і теорія прийняття рішень, яка є системою мотивування тверджень про те, як саме люди вирішують завдання, що потребують прийняття рішень. Відповідно до класичної теорії рішення людина має повну інформацію, знає всі можливі альтернативи й пов'язані з нею наслідки, і, приймаючи рішення, шукає свою максимальну користь. Відмітним є той випадок, коли рішення є результатом взаємодії різних ціннісних орієнтацій, коли існує ціла система оціночних суджень. Тут рішення – не простий висновок з аналізу даних, а подолання об'єктивної обмеженості інформації, свідомого або несвідомого викривлення її в ході інтерпретації несумісних можливих реалізацій.

Цікавими на природу внутрішньоособистісних конфліктів є погляди представників психосинтезу. За Р. Ассаджиолі [9], особистість людини складається з багатьох динамічних субструктур, які існують відносно окремо і незалежно від обставин впливають на психіку. Субособистості визначаються як певна сукупність установок, поведінкових стереотипів прагнень, що співіснують у нашій свідомості через ролі,

які людина виконує в житті. Тому психічне життя людини – неперервна взаємодія й боротьба багатьох різних сил з об'єднавчим центром, який прагне керувати ними, узгоджувати їх між собою та використовувати. Таким чином, внутрішній світ людини завжди конфліктний.

На думку Р. Ассаджиолі [9], у багатьох людей життя не склалося або ж обтяжене розчаруваннями, невдачами та хворобами. Знаходячи в собі «внутрішній розкол» та водночас інтуїтивно почуваючись «єдиним цілим», людина розгублюється, не знаючи і не розуміючи себе, вона не керує собою. Згідно з психосинтезом, внутрішні конфлікти обумовлені незнанням позитивної сторони своєї сутності, недостатньою здатністю людини до самопізнання.

Таким чином, аналіз основоположних зарубіжних психологічних концепцій внутрішньоособистісних конфліктів (далі – ВОК дає змогу виокремити теоретичні погляди З. Фрейда, який найбільш повно представив конфліктну природу людини через три відомі структурні елементи внутрішнього світу особистості; А. Адлера – через теорію комплексу неповноцінності; К. Юнга – вчення про екстраверсію та інтроверсію, в основі котрого спрямованість визначає особистісну настанову, яка в кінцевому підсумку й проявляється у внутрішньоособистісному конфлікті; концепція «екзистенційної дихотомії» Е. Фромма пояснює причини внутрішньоособистісного конфлікту дихотомічною природою самої людини, які проявляються в її екзистенційних проблемах: прагненнях до життя і смерті, обмеженість людського життя, великі потенційні можливості людини та бажаність, можливість їх реалізації; Е. Еріксон свої теоретичні підходи обґрунтовує стадіями психосоціального розвитку особистості, на кожній з яких індивідуум переживає свою кризу; К. Хорні основою внутрішньоособистісного конфлікту вважає базальний конфлікт, а внаслідок невирішених суперечностей виникають різні страхи. Велику практичну цінність для діагностики внутрішньоособистісних конфліктів та визначення напрямів їх подолання мають також концепції когнітивної, біхевіористичної,

гуманістичної психології та мотиваційної концепції конфліктів (А. Аронсон, Р. Ассаджиолі, К. Левін, Д. Майерс, Л. Фестінгер).

У цілому аналіз теорій зарубіжних напрямків психологічної науки і практики дає змогу зробити певні висновки щодо загальних ознак розгорнутих концепцій внутрішньоособистісних конфліктів – як зіткнення протилежних сил, як психологічні феномени, притаманні сутності людини. Залежно від концепції психологічного напрямку, умов і типів внутрішньоособистісних конфліктів психоаналіз вивчає їх як афективно-мотиваційний конфлікт, конгнітивний напрямок – як хибні думки, біхевіористичний – як реакційно-поведінковий, що визначає відповідний напрям у практичній роботі щодо подолання внутрішньоособистісних конфліктів (психодинамічна і поведінкова терапії, когнітивна і гештальттерапія та їх індивідуально та міжособистісно орієнтовані варіанти).

1.3. Проблема внутрішньоособистісних конфліктів у працях вітчизняних дослідників

Про незгасаюче зацікавлення внутрішньоособистісним конфліктом як психологічною проблемою свідчать численні його різноаспектні дослідження, яким присвятили свої праці не лише психологи, а й психофізіологи, психіатри, соціологи.

Початком вивчення внутрішньоособистісного конфлікту як психологічного явища можна вважати працю О.Р. Лурія «Експериментальні конфлікти у людини». На думку вченого [112], внутрішньоособистісний конфлікт може виникнути за певних умов:

- подразник, що діє на організм, є надто сильним, завдання дуже важким, і організм неспроможний адекватно відреагувати;
- та чи інша тенденція (потяг) індивіда не може визначитися через зовнішні заборони, протидію соціального сере-

довища й сформованості в особистості соціальних установок та навичок;

- у поведінці особистості зіштовхуються дві протилежно спрямовані, потужні тенденції, які заперечують одна одну.

На думку А.Я. Анцупова та А.І. Шипілова [7], залежно від того, які сторони внутрішнього світу особистості вступають у внутрішній конфлікт, виділяють шість основних видів внутрішньоособистісних конфліктів: мотиваційний та моральний конфлікти, конфлікт нереалізованого бажання або комплекс неповноцінності, рольовий та адаптаційний конфлікти, конфлікт неадекватної самооцінки, а також невротичний конфлікт.

Багато вчених-психологів розглядають внутрішньоособистісний конфлікт як мотиваційний конфлікт, конфлікт мотивів, що відбувається між безсвідомими прагненнями, між потягами до володіння та до безпеки, між позитивними тенденціями або як зіткнення різноманітних мотивів.

На думку О.М. Леонтьєва [107, 108], природа конфліктів коріниться в особливостях мотиваційної сфери особистості. Внутрішньоособистісні конфлікти полягають у тому, що різні, пов'язані всередині себе групи мотивів, можуть становити незалежні, роз'єднані сфери, що створює «психологічний образ людини, яка живе частково то в одному «полі», то в «іншому». Інші виникають у людини з внутрішньо ієрархізованою мотиваційною сферою, об'єднаною єдиним мотивом-метою. Співвідносячи дії з мотивом, особа може виявити невідповідність або суперечність своїх дій власному мотиву-меті. Внутрішньоособистісний конфлікт є результатом відкриття людині всієї глибини змісту (або відсутності змісту) того мотиву, який вона зробила метою свого життя. Такі конфлікти зумовлені реальним життям людини й локалізуються в мотиваційній сфері.

Особливості рис характеру особистості, темперамент, нерівномірність розвитку її окремих сторін можуть бути

чинниками внутрішньоособистісного конфлікту, адже в рисах характеру відображається ставлення людини до оточення, темперамент, якості інтелекту, цінності, мотиви тощо.

У процесі конфлікту риси характеру загострюються, можуть сприяти виникненню та розгортанню його. Як показують психологічні спостереження, визначальними особливостями індивідуума з внутрішньоособистісним конфліктом є нерішучість, слабкість, схильність до рефлексії, залежність від оточення, пошуки схвалення, прагнення до нормативності.

Таким чином, особливості характеру як психологічного фактору, що сформувався під впливом соціального середовища, є одним із чинників, які детермінують внутрішньоособистісний конфлікт.

Живучи у суспільстві, людина упродовж свого життя виконує низку суспільних ролей, які через певні обставини не може успішно виконувати, не хоче їх здійснювати або в неї міняється ставлення до них. У особистості порушується рівновага, починаються суперечки з собою, з'являється психологічний дискомфорт, що призводить до ВОК, який деякі психологи назвали рольовим конфліктом, «конфліктом ролей».

Так, В.С. Мерлін [124] вважає, що причинами конфлікту «Я-роль» є протиріччя, які виникають між вимогами ролі й можливостями особистості, коли або через нездатність людини відповідати вимогам ролі, або через небажання відповідати своїй ролі виникає проблема вибору. Людина може або вибрати роль і зрадити себе, або відмовитися від ролі, або ж знайти компромісний спосіб зняття чи послаблення цього протиріччя. Суб'єктивні переживання, які виникають у особистості в подібній ситуації, є конфліктом «Я-роль», особистісно-рольовим, тобто конфлікт «Я-роль» є конфліктом обов'язку і особистісних мотивів.

За М.Л. Гомелаурі [64], ВОК виникає тоді, коли дві або більше потреби, тенденції, ролі несумісні. Він проявляється

здебільшого в процесі безпосереднього спілкування особистості з іншими особистостями. Ю. Г. Альошина та Е. В. Лекторська [5] вважають, що типовим показником рольового конфлікту у працюючої жінки є «почуття провини перед сім'єю». При цьому життєва ситуація жінок з високим рольовим конфліктом є менш визначеною і стабільною, ніж у представниць протилежної групи.

Натомість Л.М. Пампухою [143] з'ясовано, що у жінок-керівників з високим рівнем внутрішньоособистісного рольового конфлікту переважають конформні тенденції у поведінці, схильність підкорятися, невпевненість у собі, компромісність, конгруентність і відповідальність у стосунках з оточенням.

Суттєво на виникнення та формування внутрішньоособистісного рольового конфлікту впливають модальності самоствавлення – «віддзеркалене самоствавлення», «самоприйняття» та «самозвинувачення», причому одночасне існування низьких значень за модальностями «віддзеркалене самоствавлення» та «самоприйняття» і високих за модальністю «самозвинувачення» є підґрунтям для розгортання внутрішньоособистісної конфліктності. Така суперечність у жінок-керівників розгортається у сфері максимально ідеалізованих образів, тобто детермінантами конфлікту є не усвідомлені показники успішності або неуспішності виконання професійних та сімейних ролей, а засвоєні та стереотипізовані ідеали.

Як вважає Л.М. Карамушка [84], внутрішньоособистісний конфлікт ролей може виявляти себе на двох рівнях – соціальному (макрорівні) та управлінсько-виробничому (мікрорівні). Він виникає тоді, коли соціально-політична та економічна ситуації зумовлюють виконання людиною несумісних одна з одною соціальних функцій. Так, сьогодні в Україні у багатьох вчителів виникає потреба в одночасному виконанні кількох соціальних функцій: з одного боку – безпосередньо професійних, педагогічних, а з іншого – функцій, реалізація яких дає можливість «вижити» в ситуації економічної кризи, забезпечити якість умов життя для своєї родини.

Також внутрішньоособистісні конфлікти можуть бути зумовлені чинниками, які виникають безпосередньо в організації, де працює людина, через помилкові управлінські дії керівника. Трапляються два основні вияви таких конфліктів: по-перше, коли працівникові дають суперечливі завдання і вимагають від нього результатів, що виключають один одного, по-друге, коли різні керівники, порушуючи принцип єдиноначальності, дають суперечливі накази, або один керівник скасовує наказ іншого. Чинниками конфлікту бажань внутрішньоособистісного конфлікту можуть бути ті самі бажання, які стикаються між собою. Причому ці бажання можуть бути або тільки особистими, або і особистими, і пов'язаними з виконаннями професійної діяльності.

Дослідниця Н.Є. Герасімова [50] зазначає, що внутрішньоособистісний конфлікт у когнітивній сфері проявляється через порушення оптимального рівня адаптації особистості, зниження самооцінки, внутрішню невідповідність між образами «Я-реальне» і «Я-ідеальне», суперечність «образу Я»; в емоційній – через переважання негативного фону настрою, тривожність; у поведінковій – зниження адаптивності до умов навчання у ВНЗ.

Самооцінка, яка формується під впливом соціуму, може бути або надто високою, або надто низькою, що може спричинити внутрішньоособистісний конфлікт, тобто стати одним із його чинників. Зовні ця конфліктність може проявлятися по-різному. Наприклад, людина з високою самооцінкою стикається зі скептичним ставленням до себе референтної групи, відтак може виникнути внутрішньоособистісний конфлікт, який призводить до важких переживань, озлобленості, замкнутості, агресії, зверхності. Таким чином, психологічний чинник (самооцінка) взаємодіє з соціальним (оцінка оточення) й у разі усвідомлення невідповідності між ними в особистості виникає внутрішній конфлікт.

Але, як свідчать психологічні спостереження, завищена самооцінка не завжди спричиняє появу внутрішньоособис-

тісного конфлікту. Якщо дитині з завищеною самооцінкою властива тверда впевненість у своїх можливостях, то в неї не буде афективного зриву. Внутрішньоособистісний конфлікт виникне тоді, коли у дитини підсвідомо існує невпевненість у своїх силах, здібностях, в якій вона не хоче признатися навіть самій собі [14, 15].

Науковець О.М. Леонтьєв [108] внутрішньоособистісний конфлікт розглядав з позицій діяльнісного підходу у контексті становлення особистості. З формуванням нових, значимих відносин, цінностей і мотивів у людини розширюються межі полімотивованості поведінки й діяльності. Свідомість уже не може лише орієнтувати ті чи інші дії суб'єкта, а повинна також відображати ієрархію їхніх зв'язків [107, 108]. Це відображення потребує особливого внутрішнього руху свідомості, яке полягає у співвідношенні мотивів один з одним.

Відповідно до поглядів О.О. Донченко і Т.М. Титаренко [60], основою внутрішньоособистісного конфлікту є протиріччя, яке виникає в особистості на різних етапах життя і є необхідним атрибутом саморозвитку особистості як суб'єкта життя. Внутрішньоособистісні конфлікти – це найчастіше конфлікти самосвідомості людини. Стан такого конфлікту виникає внаслідок порушення відповідності між трьома сферами особистості: операційною, мотиваційно-цільовою, змістовою. У людини під впливом певних обставин виникають значні суперечності, розбіжності між реальним та ідеальним образом самого себе. Це зумовлює ілюзії самосвідомості, яка є епіцентром виникнення протиріч.

Загальновизнано, що внутрішньоособистісні конфлікти виникають внаслідок взаємовпливу навколишнього середовища, особливостей соціально-економічного розвитку суспільства та внутрішніх чинників: індивідуально-психологічних особистісних особливостей, рівня інтелектуального та духовного розвитку індивідуума.

Виходячи з природи протиріч, що лежать в основі конфліктів, їх можна поділити на дві групи: ті, що виникають унаслідок переходу об'єктивних протиріч, зовнішніх стосовно людини, у внутрішній світ, і ті, що виникають із протиріч внутрішнього світу особистості й відображають її ставлення до навколишнього середовища [7].

Безперечно, навколишня дійсність не пасивно впливає на людину. Соціальне середовище ставить свої вимоги до особистості. У ситуації зіткнення вимог реальності та можливостей людини, що проявляється у різному співвідношенні значущості цінності та її доступності, можуть виникати внутрішньоособистісні конфлікти. Вимоги, які індивідуум ставить до життя, стикаються й суперечать вимогам життя самого індивідуума [1, 2]. У такому разі людина не справляється з покладеними на неї функціями, відчуває напруження, хвилювання, тривогу. Такий стан призводить до соціальної декомпенсації.

Виникнення внутрішньоособистісного конфлікту може бути зумовлено особистісними та ситуативними умовами. До особистісних умов належать складний внутрішній світ і актуалізація цієї складності; складна й розвинена ієрархія потреб і мотивів; високий рівень розвитку почуттів і цінностей; складно організована й розвинена когнітивна структура, здатність індивіда до самоаналізу та саморефлексії.

Ситуативні умови, за яких виникає внутрішньоособистісний конфлікт, бувають внутрішніми та зовнішніми.

Зовнішні умови зводяться до того, що задоволення певних глибоких і активних мотивів та відносин особистості стає зовсім неможливим або перебуває під загрозою. Під час взаємодії з навколишнім світом виникають труднощі та перешкоди на шляху до задоволення мотивів та стосунків людини; задоволення одних мотивів неминуче спричиняє виникнення інших, поки що не задоволених мотивів; суспільне життя потребує обмеження різних мотивацій, іноді дуже глибоких.

Тільки в ситуації, коли зовнішні обставини зумовлюють певні внутрішні умови, з'являється внутрішньоособистісний конфлікт.

Внутрішніми умовами конфлікту є протиріччя між різноманітними сферами діяльності особи. При цьому ці сторони повинні бути значущими, бути приблизно однаково значущими для особистості, яка усвідомлює суб'єктивну нерозв'язаність ситуації. У разі усвідомлення людиною неможливості змінити ситуацію виникає внутрішньоособистісний конфлікт [7, 21].

Внутрішньоособистісними чинниками, здатними вступати в суперечливі, конфліктні утворення, є такі: особиста свідомість як зорієнтована зовнішньо структура мислення; самосвідомість як орієнтована сама на себе структура мислення; раціональна (логічна) структура мислення; совість як контролюючий комплекс свідомості, який критично опонує; психоемоційний комплекс; фізіологічний комплекс; підсвідомість; надсвідомість; «Я» як база самовизначення особистості.

Наприклад, Г.М. Дубчак [64] вважає, що причинами усіх внутрішньоособистісних конфліктів є переживання подій, ситуацій та характерологічні, особистісні особливості людини (підвищена тривожність, емоційна нестійкість, несформованість мотиваційної сфери, неадекватність самооцінки тощо). Однак причини поведінки особистості зумовлені здебільшого взаємодією цих факторів, а їх вплив визначається значущістю для конкретної людини. Власне суб'єктивне ставлення, а не самі впливи визначають появу внутрішньоособистісного конфлікту.

Дослідник С.А. Чистяков [225] визначив, що на виникнення та на характер перебігу внутрішньоособистісного конфлікту курсантів впливають особливості їх життєдіяльності під час навчання у вищих навчальних закладах.

Внутрішній конфлікт може проявлятися у вигляді однієї з критичних життєвих ситуацій. Внаслідок зіткнення двох

самостійних цінностей, закарбованих у свідомості особистості у вигляді внутрішніх спонукань, виникає конфлікт, що проходить у формі особливого ціннісного переживання. Щирість цінності принципів та мотивів, якими керується в житті суб'єкт, ставиться під сумнів, що є показником внутрішньоособистісного конфлікту, котрий науковці розглядають поряд зі стресом, фрустрацією та кризою [40, 123, 202, 234].

Чимало досліджень спрямовано на вивчення внутрішньоособистісних конфліктів, які виникають у особистості під час її вікового становлення [26, 35, 50, 59, 100, 161, 166, 225].

Так, деякі вчені, вивчаючи внутрішньоособистісні конфлікти у дитячому віці, вважають, що внутрішні суперечності процесу розвитку дітей у загальних рисах повторюють дорослі [33, 108, 166]. Дітям притаманні суперечності між вимогами батьків і можливостями дітей, які не можуть утвердитися у значущих для них сферах життя.

Період від 14 до 21–24 років у житті особистості є періодом, що характеризується підвищеною внутрішньоособистісною конфліктністю. Саме в цей час відбуваються значні зміни у житті молодих людей, які не завжди сприймаються легко, безболісно, органічно, адекватно, тому на рівні індивідуальної свідомості можуть виникнути ціннісні конфлікти, що виражаються у зіткненні між «Я-реальним» та «Я-ідеальним»: самовідторгнення від попереднього способу існування, невідповідність можливостей запропонованим соціальним зразкам, невідповідність власних уявлень про себе уявленням про свою особистість ззовні, невідповідності реальних дій ідеальному цілепокладанню, невідповідність уявлень про реальність їй самій [37, 39, 50, 52, 59, 64, 100, 225].

Період від 20 до 24 років є періодом початку професійного шляху людини, перших її випробувань себе як спеціаліста, становлення особистості як професіонала, який може і бере на себе відповідальність за те, що він створює. Початок професійного шляху ознаменований тим, що молода людина переходить від ролі дитини, яку навчають, до

соціальної ролі дорослого, який сам учить інших. Ця стадія для нашого дослідження є важливою тому, що при переході від однієї ролі до іншої людина може переживати невпевненість, тривогу, молодий спеціаліст налагоджує стосунки з колегами, які нерідко є набагато старшими за нього, мають немалий досвід роботи, вміють працювати та мають певні професійні здобутки. Молода людина стикається з тим, що її «Я-реальне» не відповідає «Я-ідеальному». Все, що вона мала до цього часу, все, що для неї було значимим, все, про що вона до цього часу міряла, стикається з буденністю, неналагодженістю, нечіткістю [30, 37, 74, 76, 103, 125, 176, 187, 190, 224].

Наступним періодом, протягом якого зростає конфліктність, є проміжок від 35 до 40–42 років. Визначення цього та попереднього періоду для нашого дослідження є важливим, оскільки нас цікавлять педагоги на початку свого професійного шляху та тоді, коли вони вже мають певні трудові здобутки. Безперечно, на цьому відрізку життя особистість починає замислюватися над тим, чого вона досягла в житті, як до неї ставляться інші люди, чого вона домоглася на професійному шляху, як і у який спосіб вдалося самореалізуватися. І якщо результати прожитого не відповідають запланованому, реальний стан справ не задовольняє людину, намічені цілі недосягнуто незалежно від причин, створений ідеальний образ себе реалізований не адекватно, то в індивіда може виникнути незадоволення собою, іншими або реальністю, що й може призвести до внутрішньоособистісного конфлікту на рівні індивідуальної свідомості. Цей період характерний конфліктами нереалізованих потенцій, незатребуваності, розугодження цілепокладання і реальності, ідеальної й фактичної самореалізації, совісті та адекватності сенсу існування, тобто невідповідності «Я-реального» та «Я-ідеального» [30, 84, 105, 115]. Тому чимало науковців внутрішньоособистісні конфлікти досліджують у зв'язку з професійною діяльністю [12, 16, 42, 43, 64, 74, 103, 143, 225].

Проблеми психологічного консультування та психотерапії внутрішньоособистісних конфліктів відображені в низці доробок вітчизняних та зарубіжних авторів [7, 29, 66, 137, 155, 158, 161, 182, 203, 225, 227, 240].

Отже, на основі здійсненого аналізу праць вітчизняних психологів з проблем внутрішньоособистісних конфліктів можна зробити такі висновки:

– внутрішньоособистісний конфлікт визначається як зіткнення протилежних тенденцій, потреб, принципів, інтересів, мотивів, невідповідність між можливостями та бажаннями людини, між образами «Я-реального» та «Я-ідеального», між особистістю та «ролю», яку ця особистість змушена виконувати, між рівнем самооцінки індивіда та реальністю;

– залежно від того, які сторони вступають у внутрішній конфлікт, виділяють такі основні види внутрішньоособистісних конфліктів: мотиваційний та моральний, рольовий та адаптаційний конфлікти, конфлікт нереалізованого бажання та неадекватної самооцінки; невротичний конфлікт, який є наслідком тривалого «простого» внутрішньоособистісного конфлікту.

– внутрішньоособистісні конфлікти поділяють на ті, що виникають у результаті переходу об'єктивних протиріч у внутрішній світ людини (моральні, адаптаційні, рольові конфлікти) та ті, що виникають внаслідок внутрішніх протиріч особистості й передають її ставлення до навколишнього середовища (мотиваційні конфлікти, конфлікти неадекватної самооцінки);

– внутрішньоособистісний конфлікт не виникає без впливу на особистість навколишнього середовища, в тому числі й соціального.

Висновки до розділу 1

У першому розділі здійснено теоретико-методологічний аналіз підходів до вивчення внутрішньоособистісних конфліктів та феномену професійного вигорання.

Аналіз теорій зарубіжних напрямів психологічної науки і практики свідчить про загальні ознаки розглянутих концепцій внутрішньоособистісних конфліктів як зіткнення протилежних сил, психологічні феномени, що притаманні сутності людини: психоаналіз вивчає внутрішньоособистісний конфлікт як афективно-мотиваційний; когнітивний напрямок – як хибні думки, біхевіористичний – як реакційно-поведінковий конфлікт.

Завдяки дослідженню праць вітчизняних психологів виявлено, що внутрішньоособистісний конфлікт визначається як зіткнення протилежних тенденцій, потреб, принципів, інтересів, мотивів, невідповідність між можливостями та бажаннями людини, між образами «Я-реального» та «Я-ідеального», між особистістю та «роллю», яку ця особистість змушена виконувати, між рівнем самооцінки індивіда та реальністю; залежно від того, які сторони вступають у внутрішній конфлікт, виділяють такі види внутрішньоособистісних конфліктів: мотиваційний та моральний, рольовий та адаптаційний, нереалізованого бажання та неадекватної самооцінки, невротичний.

Внутрішньоособистісні конфлікти не виникають без впливу на особистість навколишнього середовища, в тому числі й соціального, які поділяють на ті, що виникають внаслідок переходу об'єктивних протиріч у внутрішній світ людини (моральні, адаптаційні, рольові конфлікти) та ті, що виникають внаслідок внутрішніх протиріч особистості й передають її ставлення до навколишнього середовища (мотиваційні конфлікти, конфлікти неадекватної самооцінки).

Синдром професійного вигорання визначається як стан фізичного, психічного і, передусім, емоційного виснаження, зумовленого тривалим перебуванням у перевантажених ситуаціях; його двовимірна модель складається з емоційного виснаження та деперсоналізації; трикомпонентна система – з емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції власних особистісних досягнень.

Виникнення професійного вигорання у працівників освіти відбувається через причини індивідуальні та причини, пов'язані з організаційними умовами роботи, які діють, переломлюючись крізь призму особистісних чинників, як фактори, що провокують і підсилюють виникнення та розвиток вигорання працівників освіти.

Розділ 2

ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ

2.1. Концептуальна модель організації дослідження

Науково-теоретичний аналіз особливостей прояву та причин виникнення внутрішньоособистісних конфліктів у контексті синдрому професійного вигорання у працівників освіти зумовив необхідність експериментального вивчення цього феномену.

Мета дослідження полягає у визначенні особливостей прояву професійного вигорання, перебігу та причин внутрішньоособистісних конфліктів у вчителів як працівників освіти, а також вивченні діагностичних та корекційних заходів внутрішньоособистісних конфліктів як умови подолання професійного вигорання.

При проведенні констатуючого та формуючого експерименту ми перед собою ставили такі завдання:

- вивчити особливості прояву внутрішньоособистісних конфліктів у контексті професійного вигорання у працівників освіти;
- з'ясувати особливості виникнення та перебігу внутрішньоособистісних конфліктів у контексті професійного вигорання у працівників освіти;
- розробити та експериментально перевірити корекційну програму «Розв'язання внутрішньоособистісних конфліктів як умова подолання синдрому професійного вигорання у працівників освіти»;
- розробити та апробувати навчальний тренінг для практичних психологів «Діагностика та корекція внутрішньоособистісних конфліктів як умова подолання синдрому професійного вигорання у працівників освіти».

Загальні підходи до дослідження та критерії для аналізу були визначені відповідно до завдань дослідження та вимог щодо організації психолого-педагогічного експерименту [113].

Дослідження проводилось упродовж 2004–2012 років у чотири етапи.

На **першому етапі** (2004–2005 рр.) тривало теоретичне осмислення проблеми: був проведений аналіз літературних джерел стосовно феномену професійного вигорання та проблематики внутрішньоособистісного конфлікту; вивчено досвід зарубіжних авторів та напрацювань вітчизняних учених; було обрано моделі, які, на нашу думку, найбільш повно розкривають сутність внутрішньоособистісного конфлікту в контексті професійного вигорання; розроблено концептуальну модель організації емпіричного та експериментального дослідження; обґрунтовано методики дослідження професійного вигорання та внутрішньоособистісних конфліктів; схарактеризовано умови та особливості професійної діяльності вчителів.

На **другому етапі** (2005–2009 рр.) проводився констатуючий експеримент, у ході якого було визначено сутність синдрому професійного вигорання; досліджено особливості прояву професійного вигорання, перебігу та причини внутрішньоособистісних конфліктів вчителів у контексті професійного вигорання. Нагромадження емпіричного матеріалу провадилося на базі загальноосвітніх шкіл та шкіл нового типу – гімназій, ліцеїв – Закарпатської області. Серед них – заклади м. Мукачева: загальноосвітня школа І–ІІІ ст. № 1, спеціалізована загальноосвітня школа І–ІІІ ст. № 4, загальноосвітня школа І–ІІІ ст. № 6, загальноосвітня школа І–ІІІ ст. № 13, загальноосвітня школа І–ІІІ ст. № 14, загальноосвітня школа І–ІІІ ст. № 16, загальноосвітня школа І–ІІІ ст. № 20, НВК «Гармонія»; м. Іршави: ЗОШ № 1, ЗОШ № 2, гімназія, районна станція юних техніків, загальноосвітні школи І–ІІ та І–ІІІ ступенів Іршавського району; а також Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України (представники різних районів Закарпатської області) (табл. 2.1). Також на цьому етапі було визначено сутність

синдрому професійного вигорання, досліджено особливості перебігу та причини внутрішньоособистісних конфліктів вчителів у контексті професійного вигорання.

Таблиця 2.1

Концептуальна модель організації констатуючого експерименту

Етап	Завдання за етапами дослідження	Категорії та кількість учасників експерименту
I етап	<ul style="list-style-type: none"> – Здійснити теоретичний аналіз внутрішньо-особистісного конфлікту та феномену професійного вигорання; – розробити концептуальну модель організації емпіричного та експериментального дослідження; – обґрунтувати методики дослідження внутрішньоособистісних конфліктів та професійного вигорання; – схарактеризувати умови та особливості професійної діяльності працівників освіти 	
II етап	Визначити сутність синдрому професійного вигорання	Учителі закладів середньої освіти (1095 осіб)
	Визначити особливості перебігу та причини внутрішньоособистісних конфліктів у працівників освіти в контексті професійного вигорання	Учителі середніх освітніх закладів (101 особа)

Констатуючий експеримент був проведений нами серед 1095 вчителів навчальних закладів освіти Закарпатської області. Вибірка дала нам змогу скласти уявлення про особливості прояву професійного вигорання, перебігу та причини внутрішньоособистісних конфліктів серед працівників освіти.

На **третьому етапі** (2009–2011 рр.) тривав формуючий експеримент.

Оскільки ми досліджували професійне вигорання та прояв внутрішньоособистісних конфліктів у професійній діяльності, то корекційну діяльність щодо подолання професійного вигорання ми зацентрували на розв'язанні внутрішньоособистісних конфліктів. Знаючи причини, через які

виникають внутрішньоособистісні конфлікти, та особливості їх переживання, можна обґрунтувати умови подолання.

Для вирішення внутрішньоособистісних конфліктів важливо:

- 1) встановити факт наявності самого внутрішньоособистісного конфлікту;
- 2) визначити тип конфлікту та його причину;
- 3) застосувати відповідний та конструктивний у цьому випадку спосіб вирішення або розв'язання конфлікту через психологічну корекцію.

Визначаючи засоби розв'язання внутрішніх конфліктів, ми враховували те, що вони виконують неконструктивну функцію. Адже неконструктивні конфлікти не тільки дезінтегрують особистість, а й призводять до виникнення негативних психічних станів: стресів, переживань, формування негативних стереотипів поведінки тощо.

Внутрішньоособистісний конфлікт зумовлюється самою психікою людини, її розвитком і змінами, а також наявністю взаємозв'язку внутрішнього світу людини та зовнішнього середовища, в якому вона реалізує свої потреби.

У ході розв'язання внутрішньоособистісного конфлікту коригується «Я-концепція» в напрямі зміни адекватного уявлення про себе, реальності й тієї ситуації, в якій вчителі перебувають. До «Я-концепції» включені уявлення індивіда про самого себе, образи власного Я, що включає когнітивний компонент – образ здібностей, зовнішності, якостей, соціальної ролі та значущості індивіда; емоційний компонент – самолюбство, самоповага, самознищення і под.; оцінково-вольовий – енергія та сила зі збереженням і підвищенням самооцінки, самоповаги тощо. Саме порушення внутрішньої гармонії «Я-концепції» й призводить до виникнення і розвитку внутрішньоособистісного конфлікту внаслідок незадоволення потреб, виникнення труднощів під час їх реалізації.

Розв'язання внутрішньоособистісного конфлікту передбачає набуття узгодженості компонентів внутрішнього світу людини, встановлення єдності психіки та її складових, зниження гостроти протиріч життєвих стосунків. Методи

вирішення внутрішньоособистісного конфлікту містять механізми рефлексії, самоусвідомлення та саморозвитку, механізми психологічного захисту та формування «психологічного імунітету», встановлення психологічного здоров'я особистості.

Нами визначено, що у працівників освіти, які переживають внутрішньоособистісний конфлікт, рівень прояву професійного вигоряння є вищим, ніж у вчителів без таких суперечностей. Тому при складанні корекційної програми та проведенні корекційних заходів ми враховували зазначені особливості.

Відповідно до отриманих результатів та особливостей перебігу й причин, які зумовлюють виникнення внутрішньоособистісного конфлікту у контексті професійного вигоряння, було розроблено корекційну програму (індивідуальний та груповий компоненти), спрямовану на розв'язання такої проблеми у працівників освіти: «Розв'язання внутрішньоособистісних конфліктів як умова подолання синдрому професійного вигоряння працівників освіти». Також для практичних психологів було розроблено спеціальний навчально-терапевтичний тренінг – «Діагностика та корекція внутрішньоособистісних конфліктів як умова подолання синдрому професійного вигоряння працівників освіти».

Формуючий експеримент було проведено серед учасників констатуючого експерименту. Апробація корекційної програми індивідуального та групового компоненту проходила з-поміж працівників освіти загальноосвітніх закладів. Навчально-терапевтичні тренінги з практичними психологами закладів освіти «Діагностика та корекція внутрішньоособистісних конфліктів як умова подолання синдрому професійного вигоряння у працівників освіти» провадили в рамках роботи творчих груп практичних психологів, під час їх навчання на курсах підвищення кваліфікації в Закарпатському інституті післядипломної педагогічної освіти, а також зі студентами спеціальності «Практична психологія» Мукачівського державного університету.

Проведене дослідження, як і праці інших науковців, свідчить про доцільність втілення інтегративного, багато-

мірного підходу до практики психокорекційної роботи. Особливість цього методу полягає у синтезі, інтеграції концепцій, методичних та технічних прийомів під час пошуку нової парадигми корекційної роботи. У нашій роботі з розв'язання внутрішньоособистісних конфліктів у контексті професійного вигорання ми й керувалися цим критерієм – використовували методичні та технічні прийоми різних психотерапевтичних та психокорекційних підходів.

На **четвертому етапі** (2010–2012 рр.) було виконано опрацювання, аналіз та інтерпретацію отриманих під час дослідження даних, а також узагальнено й сформульовано висновки, впорядкування та завершення тексту дослідження.

Таблиця 2.2

Концептуальна модель організації формуючого експерименту

Етап	Завдання за етапами дослідження	Категорії та кількість учасників експерименту
III етап	Розробити та апробувати корекційну програму «Розв'язання внутрішньо-особистісних конфліктів як умови подолання синдрому професійного вигорання працівників освіти»	Учителі закладів середньої освіти (69 осіб)
	Розробити навчально-методичний посібник «Діагностика та корекція внутрішньоособистісних конфліктів як умова подолання синдрому професійного вигорання працівників освіти»	Практичні психологи загальноосвітніх закладів освіти (38 осіб), студенти 5-го курсу спеціальності «Практична психологія» (18 осіб)
IV етап	Зробити порівняльний аналіз об'єктивних і суб'єктивних показників експериментальної та контрольної груп. Визначити ефективність впливу корекційної програми	

Проведений порівняльний аналіз показників психокорекційного впливу на зниження прояву професійного вигорання та внутрішньоособистісних конфліктів експериментальної та контрольної груп засвідчив ефективність корекційної програми. Зокрема, до параметрів ефективності психокорекційної роботи належать такі: зниження рівня прояву

професійного вигорання та внутрішньоособистісних конфліктів; формування в особистості позитивного ставлення до себе; прагнення виявляти свої проблеми та ресурси; вміння застосовувати свої ресурси; готовність до змін; здатність бачити альтернативи; покращення самопочуття.

Завдання роботи, категорії та кількість досліджуваних, які підлягали обстеженню на різних етапах констатуючого та формуючого експерименту, відображено у таблицях 2.1 та 2.2.

Таким чином, відповідно поставлених до мети і завдань організаційно дослідження провадилося у чотири етапи. На першому етапі було проведено теоретичний аналіз сучасних тенденцій щодо дослідження внутрішньоособистісних конфліктів та професійного вигорання вчителів, підібрано й обґрунтовано методики дослідження внутрішньоособистісних конфліктів у контексті професійного вигорання, охарактеризовано умови праці та особливості професійної діяльності педагогів.

На другому етапі досліджено сутність синдрому професійного вигорання й визначено причини та особливості перебігу внутрішньоособистісних конфліктів вчителів у контексті професійного вигорання.

Відповідно до виявлених причин та особливостей зазначених явищ на третьому етапі складено комплексну корекційну програму, за якою проведено цикл індивідуальних та групових занять з вчителями для психологічної корекції, а також навчально-терапевтичний тренінг з практичними психологами для навчання їх особливостям роботи з внутрішніми конфліктами особистості в контексті професійного вигорання.

На четвертому етапі здійснено порівняльний аналіз об'єктивних і суб'єктивних показників експериментальної та контрольної груп, визначено ефективність впливу корекційної програми на розв'язання внутрішньоособистісних конфліктів та подолання професійного вигорання у педагогів.

2.2. Обґрунтування психодіагностичного інструментарію для дослідження професійного вигорання та внутрішньоособистісних конфліктів обстежуваних

Для проведення констатуючого та формуючого експериментів ми розробили комплекс методів та методик, які дали змогу всебічно вивчити причини й особливості перебігу внутрішньоособистісних конфліктів у контексті професійного вигорання.

До проведення психодіагностичної роботи висувається низка вимог, які зумовлює вибір необхідних методик для об'єктивного вивчення предмета нашого дослідження. У монографії основна увага приділяється аналізу тих аспектів проблем, які відображають особливості психологічної діагностики внутрішньоособистісних конфліктів у контексті професійного вигорання, що потребує створення відповідного комплексу тестів.

Обов'язковою умовою успішного проведення психодіагностичної роботи є обґрунтування добору адекватних методик, які відображають предмет дослідження. Найбільш доцільним під час вивчення внутрішньоособистісних конфліктів у контексті професійного вигорання вважається інтегративний підхід, який базується на такій характеристиці особистості, як цілісність [61, 67, 94, 95, 134, 165, 198, 257].

Не менш важливий критерій вибору методик – їх інформативність. Результати досліджень таких учених, як А. Я. Анцупов, М. В. Борисова, Л. М. Карамушка, М. С. Корольчук, Г. В. Ложкін, С. А. Налічаєва, М. І. Пірен, Н. І. Повякель, А. І. Шипілов [7, 32, 86, 95, 128, 151] та багатьох інших засвідчують, що високу інформативність стосовно вивчення внутрішньоособистісних конфліктів у контексті професійного вигорання мають такі показники, як особливості емоційної сфери, когнітивне уявлення особистості та репрезентативність поведінкової сфери.

Емпіричне дослідження провадилося за допомогою методів спостереження, опитування, тестування. Оскільки

внутрішньоособистісні конфлікти досліджуються на емоційному, когнітивному та поведінковому рівнях, констатуючий та формуючий експерименти було проведено за допомогою таких методів, як методика вивчення самоствавлення особистості Р.С. Пантелєєва, діагностика рівня емоційного вигоряння В.В. Бойка, методика «Синдром «вигоряння» у професіях системи «людина-людина», методика самооцінки особистості, 16-факторний особистісний опитувальник Р.Б. Кеттела, визначення тривожності Ч.Д. Спілбергера – Ю.Л. Ханіна, методика самооцінки особистості С. Будассі, тест-опитувальник емоційно-вольової регуляції А.В. Зверкова, Е.В. Ейдмана, самооцінка комплексу неповноцінності, визначення характерологічних тенденцій Т. Лірі.

Методи математичного оброблення результатів – непараметричні методи: порівняння двох незалежних вибірок U-критерій Манна-Уїтні, порівняння двох залежних вибірок T-критерій Вілкоксона, кореляційний аналіз r-Спірмена, факторний аналіз. Статистичне оброблення отриманих даних здійснювалося за допомогою комп'ютерної програми SPSS 17.0.

Особливість застосування методу спостереження під час дослідження полягає в тому, що ми на різних етапах дослідження використовували його як основний метод (для загального ознайомлення з проблемою) та як додатковий (для перевірки конкретних гіпотез, які ми сформулювали на попередньому етапі).

Під час використання методу спостереження ми дотримувались підходу С.Д. Максименка [113], який визначає цей метод як цілеспрямоване, довільне і, як правило, спеціально організоване сприйняття тих чи інших явищ дійсності. Метою нашого спостереження було виявити психологічні особливості проявів професійного вигоряння, чинників внутрішньоособистісних конфліктів працівників освіти. Об'єктом дослідження були вчителі загальноосвітніх навчальних закладів, а предметом – загальна соціальна ситуація, в якій перебувають педагоги, прояв внутрішньоособистісних конфліктів у когнітивній, емоційній та поведінковій сферах у вчи-

телів. Спостереження провадилось упродовж 2004–2008 рр. на першому та другому етапах дослідження.

На першому етапі дослідження спостереження застосовувалося для загального ознайомлення з проблемою і проводилося в загальноосвітній школі № 2 м. Іршава Закарпатської області. На цьому етапі ми використовували спостереження безпосереднє (між об'єктом і дослідником був прямий зв'язок), неформалізоване (на попередньому етапі цілі й завдання ще не були детально сформульовані, тому спостереження проводилося за максимально широкою кількістю параметрів), безперервне (проводилось у тій же загальноосвітній школі, де один із авторів працював на посаді практичного психолога з 2004-го до 2008 р., багатократне (протягом 2004–2008 рр. у тому ж закладі освіти) тощо.

На другому етапі спостереження застосовувалося як додатковий метод, спрямований на перевірку конкретних гіпотез, сформульованих на попередньому етапі. Нами було обрано низку соціально-психологічних параметрів, за якими велось спостереження, зокрема регламентоване (тобто було стандартизоване й велось за наявності гіпотез та завдань дослідження), дослідницьке (тобто проведене за умов активного збору матеріалу), безпосереднє й опосередковане (тобто проведене як безпосередньо авторами монографії, так і за допомогою колег-психологів з різних закладів освіти), формалізоване (структуроване, проведене за наявності чітких параметрів дослідження) тощо.

Таким чином, метод спостереження, використаний як окремо, так і в комплексі методик, сприяв формулюванню гіпотез та завдань дослідження, дав змогу зібрати об'єктивну, різнобічну інформацію про причини, прояви й особливості протікання професійного вигорання та внутрішньоособистісних конфліктів у працівників освіти.

Метод тестування був використаний нами для глибокого вивчення особливостей прояву та детермінант виникнення внутрішньоособистісних конфліктів у контексті професійного вигорання у працівників освіти. При застосуванні цього методу ми базувались на визначенні Р.С. Немова, який характеризує

поняття «тест» як стандартизовану методику психологічного дослідження, призначену для точних кількісних оцінок та якісних визначень психології й поведінки людини з орієнтацією на встановлення норми оцінок. Відповідно поняття «тестування» розглядається Р.С. Немовим як процес та результат використання тестів та інших психодіагностичних методик для вивчення та оцінки психології й поведінки людини. Використання тестових методик дало змогу зібрати чималій якісний дослідний матеріал з великої кількості досліджуваних. Застосування валідних та надійних психодіагностичних методик дало нам можливість робити узагальнення, вивчати тенденції, порівнювати дані експериментального дослідження.

З метою перевірки гіпотез та виконання завдань, поставлених у дослідженні, ми дібрали комплекс тестових методик. Для цього ми опрацювали зарубіжні та вітчизняні тестові методики дослідження професійного вигоряння та внутрішньоособистісних конфліктів у працівників освіти.

Методика діагностики рівня емоційного вигоряння В.В. Бойка [28, 198] дає можливість глибоко вивчити синдром професійного вигоряння не тільки за трьома компонентами, а й за дванадцятьма симптомами професійного вигоряння. Компонент «напруження» складається з таких симптомів, як переживання психотравмуючих обставин, незадоволеність собою, «загнаність у кут», тривога й депресія. Компоненту «резистенція» властиві такі симптоми: неадекватне вибіркоче емоційне реагування, емоційно-моральна дезорієнтація, розширення сфери економії емоцій, редукація професійних обов'язків. Компонент «виснаження» характеризується такими симптомами, як емоційний дефіцит, емоційне відчуження, особистісне відсторонення, психосоматичні та психовегетативні порушення.

При інтерпретації цієї методики звертається увага на окремі симптоми. Показник вираженості кожного симптому перебуває 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 в усьому синдромі «емоційного вигорання». Визначаються провідні симптоми «вигорання», тобто до якого компоненту формування «емоційного вигорання» належать домінуючі симптоми і в якому компоненті їх найбільша кількість.

Оцінка показників компонентів розвитку професійного вигорання «напруження», «резистенція» та «виснаження» – в межах від 0 до 120 балів. Однак порівняння балів, отриманих для компонентів, не є правомірним, тому що не свідчить про їх відносну роль або внесок у синдром. Річ у тому, що вимірювані в них явища істотно різні – реакція на зовнішні та внутрішні фактори, прийоми психологічного захисту, стан нервової системи. За кількісними показниками можна твердити тільки про те, наскільки кожний компонент є сформованим, який компонент сформувався більшою чи меншою мірою.

Методика «Синдром «вигорання» в професіях системи «людина–людина» [198]. Одним із перших методичних інструментаріїв для вивчення синдрому «професійного вигорання» був опитувальник. У зарубіжних дослідженнях отримані дані, що підтверджують дискримінантну валідність, внутрішню валідність, а також конвергентну валідність з іншими інструментами виміру синдрому «професійного вигорання». Опитувальник побудований на трикомпонентній моделі синдрому професійного вигорання, запропонованій американськими психологами К. Маслач та С. Джексон, що дає можливість вивчити рівень розвитку основних компонентів синдрому – «емоційного виснаження», «деперсоналізації», «редукції особистих досягнень». Про наявність високого рівня вигорання свідчать високі бали за субшкалами «емоційного виснаження» та «деперсоналізації» та низькі – за субшкалою «редукції особистих досягнень».

Вивчення детермінант внутрішньоособистісних конфліктів у контексті професійного вигорання проводилося за допомогою теоретичного аналізу проблеми, а також за допомогою спостереження та тестування.

Для визначення наявності внутрішньоособистісних конфліктів ми застосували методику Р.С. Пантелєєва, яка визначає ставлення індивідуума до себе. *Методика вивчення самоствавлення особистості Р.С. Пантелєєва* [134] призначена для виявлення структури самоствавлення особистості, а також вираженості окремих компонентів самоствавлення: внутрішньої чесності, самовпевненості, самоуправління, віддзеркаленого самоствавлення, самоцінності, самоприв'язаності, внутрішньої конфліктності та самозвинувачення.

Самоствавлення потрібно розуміти в контексті уявлень особистості про сенс «Я» як вираження його смислу, як узагальнене почуття на адресу власного «Я». В основу розуміння самоствавлення покладено концепцію самосвідомості В.В. Століна, який виділив три виміри самоствавлення – симпатію, повагу, близькість.

З огляду на те, що внутрішньоособистісні конфлікти вивчалися в контексті професійного вигоряння, нами було застосовано методики для виявлення особливостей прояву професійного вигоряння. Так, для визначення особливостей професійного вигоряння – методику «Діагностики рівня емоційного вигоряння» В.В. Бойка, побудовану на трифакторній моделі синдрому професійного вигоряння, що дає можливість зібрати повну й глибоку інформацію про синдром професійного вигоряння у досліджуваного; методику «Синдром «вигоряння» в професіях системи «людина-людина», побудовану на основі трифакторної моделі К. Маслач та С. Джексона, яка складається з емоційного виснаження, деперсоналізації, редукції особистих досягнень.

За допомогою теоретичного аналізу, а також попереднього експериментального вивчення проблеми для дослідження були вибрані як найбільш впливові та взаємопов'язані з внутрішньоособистісними конфліктами в контексті синдрому професійного вигоряння такі індивідуально-психологічні чинники, які проявляються на емоційному, когнітивному та поведінковому рівнях. Вивчення цих особистісних характеристик ми проводили за допомогою таких методик, як 16-факторний особистісний опитувальник Р.Б. Кеттела, визначення тривож-

ності Ч.Д. Спілбергера – Ю.Л. Ханіна, методика самооцінки особистості С.А. Будассі, методика дослідження емоційно-вольової саморегуляції А.В. Зверкова, Е.В. Ейдмана, самооцінка комплексу неповноцінності, визначення характерологічних тенденцій Т. Лірі.

Методика самооцінки особистості С.А. Будассі [144] призначена для визначення рівня самооцінки особистості. Її застосовують перед опитувальником Р.Б. Кеттела для того, щоб підвищити надійність результатів обох методик шляхом порівняння матеріалів прямої та непрямой самооцінок особистості.

16-факторний особистісний опитувальник Р. Б. Кеттела [67] призначений для визначення 16 факторів, що характеризують людину, і дає багатогранну інформацію про особистісні риси, які називають конституційними факторами.

При інтерпретації результатів передусім приділяється увага «пікам профілю», тобто найбільш низьким та найбільш високим значенням факторів у профілі, особливо тим показникам, які у «від'ємному» полюсі містяться в межах від 1 до 3 стенів, а в «позитивному» – від 8 до 10 стенів. Будується «профіль особистості», у ході роз'яснення якого керуються ступенем вираженості кожного фактору, особливостями їх взаємодії, а також нормативними даними. Аналізується сукупність факторів у їх взаємодії, взаємозв'язках у таких, наприклад, блоках, як інтелектуальні особливості (фактори В, М, Q₁); емоційно-вольові особливості (фактори С, G, I, O, Q₃, Q₄); комунікативні властивості та особливості міжособистісної взаємодії (фактори А, Н, F, E, Q₂, N, L).

Методика самооцінки комплексу неповноцінності призначена для визначення комплексу неповноцінності людини, який засновники психоаналізу визначили як емоційно забарвлені переконання і життєві принципи, що проявляються в імпульсивних, які не піддаються поясненню вчинках, ускладнюють нормальне життя, обмежують можливості розвитку особистості й перешкоджають відчуттю почуття радості.

Отитувальник Ч. Д. Спілбергера – Ю.Л. Ханіна [67, 144]. Для дослідження та виміру рівня тривожності (як ситуативної, так і особистісної) широко використовується методика, запропонована Ч. Д. Спілбергером (російською мовою шкала адаптована Ю. Л. Ханіним у 1977 р.). Особистісна тривожність характеризується стійкою здатністю сприймати широке коло ситуацій як загрозливі, реагувати на них станом тривоги. Реактивна тривожність характеризується напруженням, неспокоєм, нервозністю. Цей стан виникає як емоційна реакція на стресову ситуацію й може бути різним за інтенсивністю і динамічним у часі. Дуже висока реактивна тривожність спричиняє порушення уваги (інколи порушення тонкої координації). Висока особистісна тривожність прямо корелює з наявністю невротичного конфлікту, з емоційними та невротичними зривами і з психосоматичними захворюваннями.

Методика дослідження вольової саморегуляції А.В. Зверкова та Е.В. Ейдмана [144] дає змогу визначити величини індексів вольової саморегуляції за пунктами загальної саморегуляції та індексів за субшкалами – наполегливість та самовладання.

Методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі [67, 144] використовується для вивчення стилю й структури міжособистісних відносин та їх особливостей, соціальних орієнтацій, а також вивчає уяву людини про себе, своє ідеальне «Я», ставлення до самого себе. Методика дає змогу виявити зони конфліктів досліджуваного. На основі досліджень міжособистісних відносин Т. Лірі виділив 8 загальних та 16 більш конкретизованих варіантів міжособистісних взаємин, які розглядають у вигляді кола – психограми, розділеної по горизонтальній та вертикальній осях, які визначають чотири орієнтації: домінування–підлеглість, дружелюбність–ворожість.

Результати тестових методик були опрацьовані за допомогою *методів математично-статистичного оброблення даних*. Для виявлення статистично значущих відмінностей між різними групами вчителів застосовано непараметричні методи: порівняння двох незалежних вибірок U-критерій Манна-Уїтні, порівняння двох залежних вибірок T-критерій Вілкоксона. Для виявлення статистично значущих зв'язків між

змінними методик, отриманих у результаті дослідження, використовувалася кореляційний аналіз Ч. Спірмена – математично-статистичні критерії, на основі яких роблять висновки про наявність чи відсутність статистично значущого зв'язку, що існує між двома або кількома змінними, частина яких розглядається як причина, а частина – як наслідок спостережуваних змін. Для виділення компонентів було застосовано факторний аналіз. Отримані дані піддавались статистичному аналізу з подальшою якісною інтерпретацією та змістовним узагальненням. Математичне оброблення даних та графічна презентація результатів здійснювалися за допомогою комп'ютерного пакета статистичних програм SPSS 17.0 [133].

Надійність та валідність результатів було забезпечено відповідним добором груп, достатньою кількістю й репрезентативністю досліджуваних.

Отже, розроблений комплекс методів та методик дав змогу всебічно вивчити прояв професійного вигорання, причини та особливості перебігу внутрішньоособистісних конфліктів працівників освіти. Метод спостереження використано як окремо, як основний метод для загального ознайомлення з проблемою ВОК у контексті професійного вигорання, так і як додатковий, у комплексі методик для перевірки конкретних гіпотез, які ми сформулювали на попередньому етапі. Опитування здійснювалося за допомогою анкети, що дало можливість вивчити розуміння та усвідомлення проявів професійного вигорання та особистісної внутрішньої конфліктності працівниками освіти у педагогічній діяльності.

Дослідження внутрішньоособистісних конфліктів здійснювалося на емоційному, когнітивному та поведінковому рівнях із застосуванням таких методик: методика вивчення самоствавлення особистості Р.С. Пантелєєва, діагностики рівня емоційного вигорання В.В. Бойка, методика «Синдром «вигорання» в професіях системи «людина-людина», методика самооцінки особистості, 16-факторний особистісний опитувальник Р.Б. Кеттела, визначення тривожності Ч.Д. Спілбергера – Ю.Л. Ханіна, методика самооцінки особистості С.А. Будассі, тест-опитувальник емоційно-вольової регуляції А.В. Зверкова,

Е.В. Ейдмана, самооцінка комплексу неповноцінності, визначення характерологічних тенденцій Т. Лірі.

Отримані результати тестових методик опрацьовано за допомогою методів математично-статистичного оброблення даних непараметричних методів порівняння двох незалежних вибірок U-критерій Манна-Уїтні, двох залежних вибірок T-критерій Вілкоксона, кореляційного аналізу Ч. Спірмена, факторного аналізу [129].

Відповідний добір груп, достатня кількість і репрезентативність досліджуваних забезпечили надійність та валідність отриманих результатів.

2.3. Характеристика умов та особливостей професійної діяльності вчителів

Діяльність людини розглядається як складне, багатовимірне, багаторівневе явище, що динамічно розвивається й водночас має певні специфічні особливості, до яких належать програми, цілі, методи, критерії.

Згідно з підходом Б.Ф. Ломова [95] щодо характеристики аналізу професійної діяльності у різних підходах і концепціях то, як правило, дослідники розглядають окремі аспекти (сторони) діяльності при абстрагуванні від інших. Так, в одних концепціях на перший план виходять операційні аспекти, діяльність описується як послідовність операції (дій), що замінюють одна одну. В інших беруть за основу дослідження мотивів діяльності, тобто аналізують динаміку мотивів, що її спрямовують. У третіх головним є аналіз регулюючих механізмів діяльності. Також є концепції, що описують діяльність шляхом аналізу фізіологічних процесів, що її реалізують. Кожен з перерахованих підходів має, звичайно, право на існування; кожен дає істотні наукові результати. Також перераховані підходи не суперечать один одному і не виключають один одного, проте жоден з них не може бути універсальним.

Однією з найбільш відомих концепцій психологічного аналізу діяльності є функціонально-алгоритмічний підхід Г.М. Зараковського, метод структурного аналізу В.П. Зінченка і В.М. Гордона, узагальнений структурний метод А.І. Тувинського, структурно-психологічна концепція В.Д. Шадрикова, концепція аналізу інтегративних процесів В.А. Карпова та ін., системний аналіз умов і особливостей професійної діяльності (М.С. Корольчук, В.В. Стасюк, В.М. Крайнюк) [95].

Професійна діяльність, суб'єктно-об'єктна взаємодія вивчається за допомогою використання низки загальнопсихологічних концепцій діяльності. У запропонованій О.Н. Леонтєвим концепції діяльність розглядається з позиції макроструктури, що представлена такими одиницями, як окрема (особлива) діяльність, дія та операція.

Вивчення психологічного рівня регуляції суб'єктно-об'єктних взаємозв'язків у процесі трудової діяльності дає змогу використовувати розроблений Є.А. Клімовим суб'єктний підхід, що розглядає працю як функціональну психічну систему, центральною ланкою якої є особистість. Цей підхід спрямований на пізнання психологічної суті праці людини як індивіда, що здійснює конкретну соціально значиму й економічно нормовану діяльність. Концепція суб'єктного підходу забезпечують пізнання суто індивідуальних процесів психіки, які актуалізуються людиною в трудовій діяльності, а також особливостей формування тих когнітивних, особистісних, емоційно-вольових регуляторів, що забезпечують адекватну реалізацію суб'єкта в діяльності.

Одним із найпродуктивніших підходів психологічного аналізу діяльності є її вивчення з позицій аналізу компонентів психологічної системи діяльності, що розглянуто у роботах Б.Ф. Ломова, О.А. Конопкіна, В.Д. Шадрикова, М.С. Корольчука, В.М. Крайнюк [95].

Перспективність та своєрідність проблеми інтегральних психічних процесів, їх вивчення як психологічних феноменів і визначення особливостей їхнього використання в процесі аналізу діяльності досліджені в низці наукових праць (В.П. Зараковська, П.К. Анохін, М.С. Корольчук).

Оскільки вчителі належать до працівників освіти, то й проаналізуємо особливості їх професійної діяльності. Важливою особливістю професійної діяльності вчителя є те, що часто під впливом або в результаті цієї діяльності виникає професійне вигоряння. Так, російський дослідник В.Є. Орел [3] запропонував схему, спираючись на яку можна проаналізувати діяльність працівників освіти з огляду на наявність чинників, що зумовлюють професійне вигоряння. Ним виділено індивідуальні та організаційні чинники, що спричиняють професійне вигоряння вчителя. До групи індивідуальних чинників належать соціально-демографічні та особистісні особливості, а до групи організаційних – умови та зміст праці й соціально-психологічні умови. Індивідуальними також є соціально-демографічні особливості (вік, стать, рівень освіти, сімейний стан, стаж роботи); особистісні особливості (витривалість, локус контролю, стиль опору, самооцінка, нейротизм (тривожність), екстраверсія. Організаційні чинники, що зумовлюють професійне вигоряння працівників освіти, – це умови праці (робочі перевантаження, дефіцит часу, тривалість робочого дня); зміст праці (кількість учнів та колег, гострота проблем учнів та колег, глибина контакту з учнями та колегами, спілкування, зворотний зв'язок); соціально-психологічні (взаємини в організації, ставлення до об'єкта праці).

Розглянемо спочатку групу організаційних чинників – умови праці, зміст роботи та соціально-психологічні умови професійної діяльності вчителя. Під час вивчення умов праці основну увагу було надано часовим параметрам діяльності вчителів та обсягу їхньої роботи. Здійснені дослідження показують практично подібну картину, яка свідчить про те, що підвищені навантаження в педагогічній діяльності, наднормова робота, висока тривалість робочого дня стимулюють розвиток професійного вигоряння [30, 34, 57, 63, 83, 132, 175, 198]. Професія вчителя підпадає під ці параметри. Так, середня тривалість робочого тижня вчителя дорівнює (за підрахунками Л.Ф. Колеснікова) 52 годинам, що є набагато вищою за 40 годин, встановлених у країні; низька оплата праці, яка не забезпечує нормального існування (практично всі дослідження

підтверджують, що недостатня винагорода, грошова або моральна, або її відсутність сприяють виникненню вигоряння), тому як наслідок – наднормова робота, а отже – підвищені навантаження, що нерідко призводить до фрустрації, тривожності й емоційного спустошення як передумов різних психічних захворювань [153].

Ця група чинників стосовно змісту праці містить кількісні й якісні аспекти роботи з учнями: їх кількість, частоту зустрічей, ступінь глибини контакту. Так, велика кількість учнів у класі може спричинити недостатній елементарний контроль, що стане головною причиною професійного вигоряння. Важливим є те, що вчителям все частіше доводиться мати справу з дітьми із соціально неблагополучних родин, а гострота проблем цих дітей зазвичай також сприяє виникненню синдрому професійного вигоряння. Найяскравіше вплив зазначених чинників виявляється у тих видах професійної діяльності, де гострота проблем учнів поєднана з мінімізацією успіху в ефективності їх розв'язання. У педагогіці не можуть бути класи корекції, де за максимального докладання зусиль з боку вчителя результат може виявитися не найвищим, при цьому будь-яка критична ситуація з учнем незалежно від її специфіки стає тяжким тягарем для вчителя, негативно впливаючи на нього й спричиняючи зрештою професійне вигоряння [34, 57, 63, 153, 198].

Взаємодію між соціально-психологічним ставленням працівників до об'єкта їх праці можна проаналізувати в двох напрямках: визначення позиції вчителів стосовно своїх учнів та особливостей поведінки самих учнів [34, 57, 170].

Специфічність діяльності вчителя полягає в тому, що вона будується за типом спілкування, тобто взаємодії й комунікації у системі «вчитель-учні». Звичайно, таке спілкування не має симетричного характеру. Вчитель є не лише учасником, а й передусім організатором такої взаємодії; він визначає цілі, зміст і форми спілкування. Ефективне розв'язання тих завдань, що стоять перед школою сьогодні, можливе лише за умови не будь-якого, а лише певного типу керування вчителем діяльністю учнів. Сутність такого –

рефлексивного, продуктивного – керування полягає в тому, що педагог має поставити учня в позицію активного суб'єкта своєї діяльності, здійснюваної у загальній системі колективної роботи; розвивати можливості учнів до самоуправління власною діяльністю; організовувати процес навчання як розв'язання навчально-пізнавальних проблем на основі творчої взаємодії з учнями.

Але нерідко буває так, що вчитель не досягає намічених цілей, не в змозі забезпечити зміст, а також вибирає неадекватну форму спілкування. Також не всі учні виявляють бажання вчитатися, пізнавати, їм важко навчитися управляти своєю діяльністю. Це у свою чергу викликає в учителів усвідомлення того, що вони не можуть досягнути бажаних результатів, бути успішними, зумовлює незадоволення, негативні емоційні стани, зневірення в професійній спроможності, а в кінцевому підсумку у них формується синдром професійного вигорання.

Важливим компонентом педагогічного спілкування є такт. Загалом під тактом треба розуміти здатність людини спілкуватися з іншими людьми таким чином, щоб не завдавати їм болю, незручностей у процесі взаємодії. Небажання брати до уваги очікування інших учасників спілкування, їх деструкція в процесі взаємодії називається безтактністю. Порушення правил такту в педагогічній діяльності призводить до серйозних наслідків. Зрозуміло, що більш високим ступінь відповідальності за процес взаємодії є у вчителя. Часто він вступає в спілкування з учнем не тільки для вирішення поточних завдань, а й з певними психотерапевтичними цілями – створення учневі можливості для переживання афекту, зняття емоційного напруження, авансування успіху, підвищення самооцінки, формування самоповаги тощо.

Існує взаємозв'язок між ставленням вчителя до своїх учнів і особливостей їх поведінки та професійним вигоранням. Така залежність може бути зумовлена специфікою самої діяльності педагога. Так, учителі, які характеризуються наявністю тактики «опікуна» у взаєминах з учнями, а також ті, хто не використовує репресивну і ситуативну лінію пове-

дінки, демонструють високий рівень професійного вигорання. З іншого боку, атмосфера в колективі учнів і їхнє ставлення до вчителя та навчального процесу можуть провокувати виникнення вигорання у вчителів. Зокрема, апатія учнів і несприятлива атмосфера в класі, активний опір учителеві у вигляді негативної поведінки учнів спричиняють у вчителів професійне вигорання.

Не менш важливими у педагогічному процесі є взаємини вчителя зі своїми колегами, які, за словами В.А. Кан-Каліка, суттєво впливають на загальнопсихологічний клімат під час виконання завдань навчання і виховання. При цьому потрібно бути максимально доброзичливим у ставленні до інших членів педагогічного колективу, прагнути до співпраці, шукати те, що зближує, а не те, що роз'єднує, постійно настроюватись на бажання спільної творчої діяльності. Однак це не завжди вдається через різні причини та чинники, що виникають під час спілкування з колегами.

Отже, професія вчителя може бути віднесена до розряду стресогенних, які вимагають від нього самовладання й саморегуляції. Прояви стресу в роботі педагога різноманітні: спеціалісти в першу чергу виділяють фрустрованість, тривожність, виснаженість, депресію, емоційну ригідність і емоційне спустошення – така ціна відповідальності, яку платить учитель.

На думку А.К. Маркової [120], для роботи вчителя характерні інформаційний стрес, що виникає в ситуаціях інформаційних перевантажень, коли людина не справляється із завданням, не встигає ухвалювати правильні рішення в необхідному темпі за умови високої відповідальності за їх наслідки; емоційний стрес, коли під впливом небезпеки чи образ виникають емоційні зрушення, зміни в мотивації, характері діяльності, порушення рухової та мовленнєвої поведінки.

За даними соціально-демографічних досліджень, праця вчителя належить до найнапруженіших в емоційному плані видів праці: за ступенем напруженості навантаження вчителя в середньому більше, ніж у менеджерів і банкірів, генеральних директорів і президентів асоціацій, тобто тих, хто

безпосередньо працює з людьми. В.В. Бойко наводить такі дані: із 7300 педагогів загальноосвітніх шкіл ризик і підвищений ризик патології серцево-судинної системи мав місце у 29,4% випадках, захворювання судин головного мозку – у 37,2% педагогів, 57,8% обстежених мають порушення діяльності шлунково-кишкового тракту. Уся соматична патологія супроводжується клінікою неврозоподібних порушень, а власне невротичні розлади було виявлено в 60–70% випадках (М.А. Берєбін). Наведені статистичні дані можна пояснити багатьма соціальними, економічними, житлово-побутовими чинниками, про які ми вже згадували вище. Велику негативну роль тут відіграє й психічне напруження, що супроводжує професійні будні вчителів. Не варто дивуватися тому, що з метою економії своїх енергоресурсів багато з них удаються до різних механізмів психологічного захисту і принаймні приречені на професійне вигоряння [198].

Розглянемо тепер індивідуальні чинники, що зумовлюють професійне вигоряння педагогів. Ця група містить соціально-демографічні й особистісні особливості. Визначено, що з усіх соціально-демографічних характеристик найтісніший зв'язок із вигорянням мають вік і стаж [57, 73].

Результати дослідження показують, що при зіткненні з реальною дійсністю, яка не відповідає їхнім очікуванням, молоді люди (19–25 років) отримують емоційний шок, внаслідок чого формується професійне вигоряння. Також вчені зазначають, що у разі переживання тридцятирічними кризи «проблеми сенсу життя», огляду пройденого шляху, людина бачить свою особистісну недосконалість при сформованому і зовні благополучному житті. У цей час відбувається переоцінка цінностей і буває так, що кар'єрні досягнення в цьому віці втрачають сенс, а це у свою чергу може формувати і розвивати синдром професійного вигоряння. Педагоги дещо старшого віку (40–50 років) стають більш вразливими у фізичному сенсі, вони частіше змучуються, виснажуються, вже не мають таких сил, як раніше, тому інтенсивніше проявляється професійне вигоряння. Так, за даними дослідження О.В. Грицук [57], Т.В. Зайчикової [73], тенденція до розвитку

синдрому професійного вигорання – у віковій групі вчителів від 25 до 34 років та від 35 до 44 років. Простежується тенденція до домінування вигорання у педагогів, що мають професійний стаж від 6 до 10 років, адже саме в цей період відбувається формування та відшліфовування навичок професійної діяльності, формується власний стиль роботи, відбувається самоствердження в обраній професії, а все це не завжди минає безболісно.

Причинами спаду професійної діяльності вчителя старшого віку є так звана «педагогічна криза», вважає Ю.Л. Львова [68]. На її думку, це:

– по-перше, прагнення педагога використовувати нові досягнення науки і неможливість їх реалізувати в стислі терміни навчання; відсутність віддачі учнів; невідповідність фактичного результату очікуваному;

– по-друге, виникнення і розвиток улюблених прийомів, шаблонів у роботі й усвідомлення того, що потрібно змінювати ситуацію, що склалася, але як змінювати – невідомо;

– по-третє, можливість ізолювання вчителя в педагогічному колективі: коли його пошуки, інновації не підтримують колеги, і це викликає відчуття тривоги, самотності, невіри в себе.

Значна частина освітян долають цю кризу, але частково вона може вплинути на розвиток вигорання.

Стосовно залежності професійного вигорання від статі, то, на думку деяких учених, фемінізованість професії вчителя має цілу низку негативних моментів. Але взаємозв'язок між статтю вчителя та синдромом професійного вигорання не є однозначним: деякі дослідники стверджують, що чоловіки вигорють більше, ніж жінки, інші – навпаки. Саме тому можна говорити про відмінність впливу статі на розвиток професійного вигорання.

Так, встановлено, що чоловіки у стресовій ситуації є більш схильними до емоційної відстороненості, до відчуття загнаності, ситуацію сприймають як критичну, що часто впливає на зміну стосунків з оточенням, проявляється відчуження від людей. Чоловіки менше шукають підтримки в колег чи

друзів, ніж жінки, вони частіше намагаються наслідувати стереотип поведінки «я повинен бути сильним і мужнім та вирішувати все сам», тому у них частіше, ніж у жінок, може виникати відчуття «загнаності у кут». У стресовій ситуації жінки більше схильні до емоційного виснаження, вони є більш емоційно відкритими, але їхнє емоційне втручання у переживання кожного, хто поряд (і на роботі, і вдома) ставить під загрозу емоційне здоров'я, вони ризикують емоційно та фізично виснажитися, набути психосоматичних чи психовегетативних порушень (на які, порівняно з чоловіками, скаржаться значно частіше). Схильність жінок брати на себе батьківську позицію і вдома, і на роботі, відповідальність за життя та добробут тих, хто поряд, також може вести до емоційного перевантаження, фізичного та морального знесилання (особливо, коли жінка не справляється з колом покладених на неї обов'язків). Відмінності у поведінкових проявах синдрому «професійного вигоряння» у чоловіків та жінок може пояснюватись також тим, що у чоловіків переважають інструментальні цінності, а жінки більш схильні до емоційного реагування, у них менше відчуття відсторонення від своїх клієнтів, колег, учнів.

Ризик «вигоріти» також залежить від того, наскільки функції, які виконують працівники, відповідають їх статево-рольовій орієнтації. Так, дослідники встановили, що чоловіки більш чуттєві до впливу стресорів у тих ситуаціях, в яких від них вимагають демонстрації суто чоловічих якостей, як-от фізичні дані, чоловіча відвага, емоційна стриманість, демонстрація власних досягнень у роботі. Жінки ж є більш чуттєвими до стресових факторів під час виконання тих обов'язків, які потребують від них співчуття, виховних вмінь, підкорення [140].

Згідно з дослідженнями О.В. Грицук [57], Т.В. Зайчикової [73] фемінізованість професії вчителя має цілу низку негативних моментів, серед яких – підвищена порівняно з чоловіками (у середньому втричі) вірогідність психічних хвороб, висока стресовість, спричинена побутовими негараздами через не меншу завантаженість хатньою роботою,

недостатністю уваги, що приділяється близьким та рідним, та ін. Ще одним чинником дослідники наводять той, що жінка, яка працює, відчуває вищі робочі перевантаження (порівняно з чоловіками) внаслідок додаткових домашніх та родинних обставин.

Що ж до рівня освіти, то завищені вимоги вчителів з більш високим рівнем освіти, неможливістю реалізації (людина обіймає не ту посаду, на яку вона могла б претендувати, або не ту, на яку вчилася) можуть бути приводом до того, що у таких людей виникне професійне вигорання.

Особистісні особливості. Понад усе до ризику виникнення вигорання схильні особи, які висувають непомірно високі вимоги до себе. В їхній уяві справжній вчитель – не зразок професійної невразливості й досконалості. Особи, які належать до цієї категорії, асоціюють свою працю з призначенням, місією, тому в них стирається грань між роботою й приватним життям. Виникнення професійного вигорання у вчителів зумовлює схильність до тривожності, сенситивність, інтровертність, скромність, сором'язливість, замкнутість, концентрації на предметі професійної діяльності, емоційну чутливість.

Також до виникнення синдрому професійного вигорання більш схильні люди, які відчують постійний внутрішньо-особистісний конфлікт, пов'язаний з роботою (наприклад, жінки, в яких існує внутрішнє протиріччя між роботою і сім'єю) [68].

Особам, які мотивовані на вибір педагогічної спеціальності, притаманна слабка, лабільна та активована нервова система, соціальна спрямованість інтелекту, спрямованість на групу і соціальну орієнтацію на спільну діяльність. Такі прикметні риси педагога можуть сприяти розвитку професійного вигорання. Таким чином, особистісні характеристики людей, які приходять у професію, так само, як і характер професійної діяльності, відіграють не останню роль у формуванні синдрому професійного вигорання.

Отже, у різних підходах і концепціях при аналізі професійної діяльності дослідники беруть окремі аспекти (сторони)

діяльності при абстрагуванні від інших. Так, на перший план виходять або операційні аспекти, або мотиви чи регулюючі механізми діяльності, або фізіологічні процеси, що реалізують діяльність.

Найбільш відомими концепціями психологічного аналізу діяльності є функціонально-алгоритмічний підхід Г.М. Зарковського, метод структурного аналізу В.П. Зінченка і В.М. Гордона, узагальнений структурний метод А.І. Тувинського, структурно-психологічна концепція В.Д. Шадрикова, концепція аналізу інтегративних процесів В.А. Карпова, суб'єктний підхід Є.А. Клімова, системний аналіз умов і особливостей професійної діяльності М.С. Корольчука, В.М. Крайнюк та ін. Одним із найпродуктивніших підходів психологічного аналізу діяльності є її вивчення з погляду аналізу компонентів психологічної системи діяльності (Б.Ф. Ломов, О.А. Конопкін, В.Д. Шадриков, М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк, В.В. Стасюк).

Визначено, що важливою особливістю професійної діяльності вчителя є те, що часто під впливом або в результаті цієї діяльності виникає професійне вигоряння.

Проаналізовано діяльність вчителя з огляду на індивідуальні та організаційні чинники, що спричиняють професійне вигоряння. Такими індивідуальними чинниками є соціально-демографічні особливості (вік, стать, рівень освіти, сімейний стан, стаж роботи); особистісні особливості (витривалість, локус контролю, стиль опору, самооцінка, нейротизм (тривожність), екстраверсія. Організаційні чинники, що зумовлюють професійне вигоряння вчителя, – це умови праці (робочі перевантаження, дефіцит часу, тривалість робочого дня); зміст праці (кількість учнів та колег, гострота проблем учнів та колег, глибина контакту з учнями та колегами, спілкування, зворотний зв'язок); соціально-психологічні (взаємини в організації, ставлення до об'єкта праці).

Таким чином, дослідження внутрішньоособистісних конфліктів у контексті професійного вигоряння виконувалося у чотири етапи з використанням різних психологічних методик, на основі чого було розроблено концептуальну модель організації емпіричного та експериментального дослідження.

Професійне вигорання працівників освіти

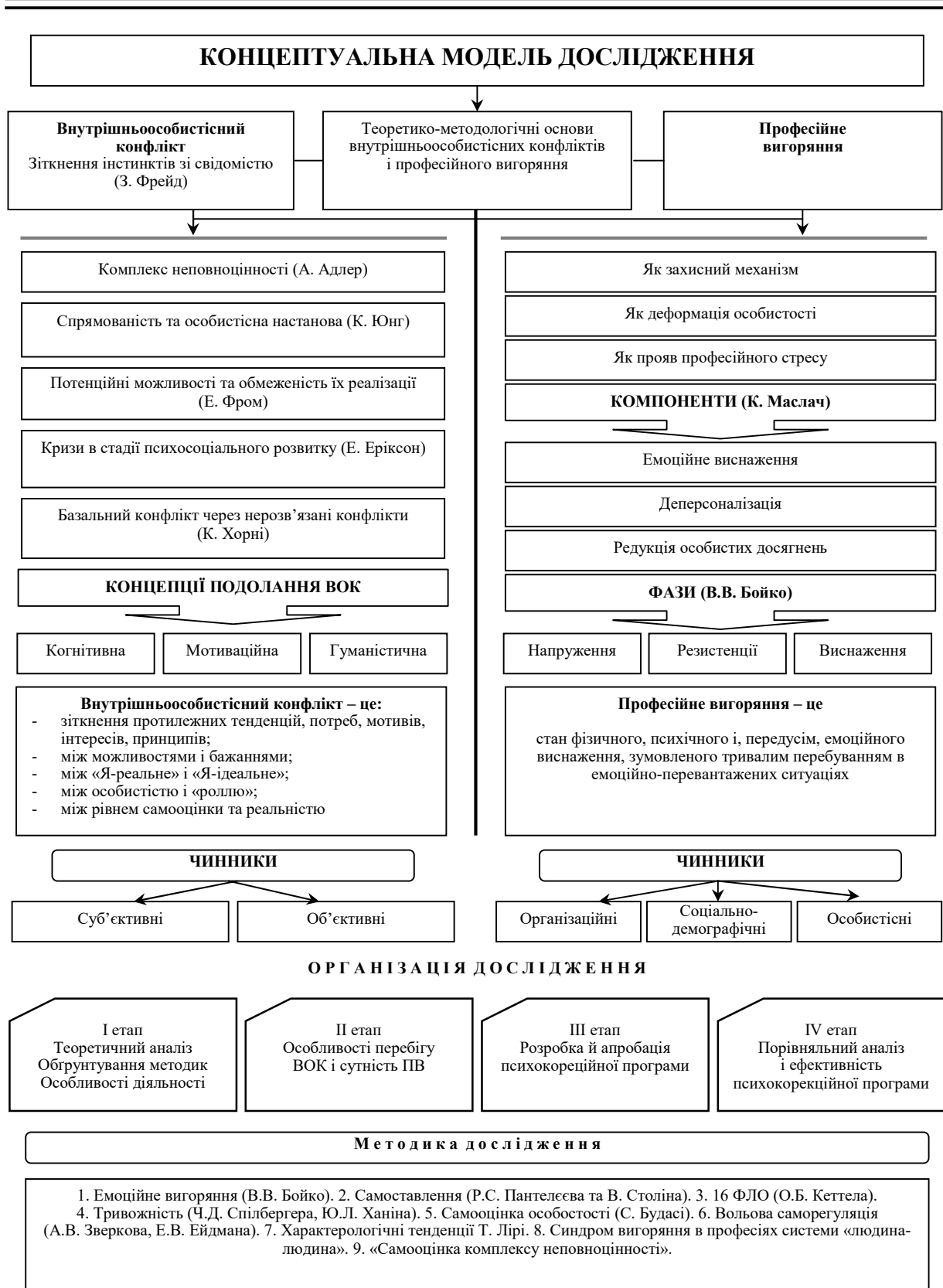


Рис. 2.1. Концептуальна модель дослідження

Джерело: розроблено авторами.

Висновки до розділу 2

Авторами розроблено концептуальну модель організації роботи та обґрунтовано методику емпіричного та експериментального дослідження.

Дослідження внутрішньоособистісних конфліктів у контексті професійного вигоряння виконувалося у чотири етапи. Проведено теоретичний аналіз сучасних поглядів дослідження професійного вигоряння та внутрішньоособистісних конфліктів працівників освіти. Підбрано й обґрунтовано методики дослідження професійного вигоряння та внутрішньоособистісних конфліктів. Схарактеризовано умови педагогічної роботи та особливості професійної діяльності вчителів як працівників освіти.

Визначено сутність синдрому професійного вигоряння, причини й особливості перебігу внутрішньоособистісних конфліктів учителів.

Розроблено комплексну корекційну програму, за якою проведено цикл індивідуальних і групових корекційних занять з учителями та тренінг з практичними психологами. Визначено ефективність впливу корекційної програми на подолання професійного вигоряння та розв'язання внутрішньоособистісних конфліктів у досліджуваних.

Дослідження внутрішньоособистісних конфліктів і професійного вигоряння здійснювалося за комплексом методик з метою вивчення самоставлення особистості, рівня емоційного вигоряння, самооцінки особистості, особистісних індивідуально-типологічних особливостей, тривожності, емоційно-вольової регуляції, комплексу неповноцінності, характерологічних тенденцій.

Аналіз умов і особливостей професійної діяльності вчителів показав, що важливою особливістю професійної діяльності вчителя є те, що під впливом або в результаті цієї діяльності виникає професійне вигоряння. Виникнення вигоряння у вчителів відбувається через індивідуальні причини і організаційні, пов'язані з умовами роботи, які діють, переломлюючись крізь призму особистісних чинників, як такі, що провокують та підсилюють фактори виникнення й розвитку вигоряння серед учителів.

Розділ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СИНДРОМУ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРЯННЯ ТА ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ УЧИТЕЛІВ

3.1. Особливості перебігу внутрішньоособистісних конфліктів учителів у контексті синдрому «професійного вигорання»

Зважаючи на те, що внутрішньоособистісні конфлікти вивчалися нами в контексті професійного вигорання, доцільним буде спочатку проаналізувати особливості прояву синдрому професійного вигорання в учителів.

3.1.1. Аналіз проявів професійного вигорання у вчителів залежно від досвіду професійної діяльності

Дані, що були отримані в процесі дослідження, свідчать про деякі особливості прояву професійного вигорання у вчителів залежно від стажу педагогічної діяльності. Проаналізуємо загальні дані, які дали нам змогу оцінити рівень розвитку синдрому професійного вигорання.

Дослідження проводилося за «Методикою діагностики рівня емоційного вигорання» В.В. Бойка та методикою «Синдром «вигорання» в професіях системи «людина-людина»» [28, 198].

Статистичне оброблення даних проводилося за допомогою непараметричних методів: порівняння двох незалежних вибірок U-критерієм Манна-Уїтні, кореляційного аналізу Спірмена, факторного аналізу [133].

Отримані результати за методикою діагностики рівня емоційного вигорання В.В. Бойка свідчать, що домінуючою фазою в синдромі професійного вигорання у вчителів є резистенція (табл. 3.1), яка за В.В. Бойком характеризується згортанням професійних обов'язків, зменшенням взаємодії з колегами та учнями, розширенням сфери економії емоцій,

бажанням побути на самоті, неадекватним емоційним реагуванням тощо. 24,5% респондентів, які брали участь у дослідженні, мають високий рівень розвитку цієї фази, тоді як тільки у 5,8% опитаних виявлено високий рівень розвитку першої фази синдрому – напруження, а у 5,7% опитаних – високий рівень розвитку третьої фази синдрому – виснаження. Загалом з'ясовано, що майже 20% вчителів мають високий та 25% – середній рівень розвитку фаз синдрому професійного вигорання.

Таблиця 3.1

**Рівень розвитку фаз синдрому професійного вигорання
(за методикою В.В. Бойка)**

№ пор.	Фази	Рівні розвитку фаз (у % від загальної кількості опитаних)		
		Високий	Середній	Низький
1	Напруження	5,8	15,1	79,1
2	Резистенція	24,5	40,7	34,8
3	Виснаження	5,7	19,7	74,6

Представлені результати свідчать, що розвиток професійного вигорання у вчителів відбувається саме під час другої фази синдрому. Професійна діяльність вчителя є перевантаженою емоціями, комунікативною діяльністю – спілкування з учнями, колегами, адміністрацією, батьками, що створює для вчителя постійно емоційно напружені умови. Результати дослідження наочно показують, що в таких умовах вчителі схильні реагувати згортанням комунікативної діяльності, а для збереження власного емоційного здоров'я та добробуту часто вдаються до тактики економії емоцій, виставляючи захисні бар'єри на шляху спілкування, яке виснажує.

Отже, у вчителів професійне вигорання формується упродовж всіх трьох фаз – «напруження», «резистенція» та «виснаження», проте домінуючою є фаза «резистенція», показники якої майже у чверті обстежених високого рівня,

що свідчить про істотну вираженість і потребує корекційної роботи з такою категорією вчителів.

Проведене дослідження дало змогу нам виділити із загальної вибірки (1095 осіб) вчителів, у яких виявлено професійне вигоряння (714 осіб). Критеріями для виділення стали ті показники, що свідчать про наявність у досліджуваних хоча б однієї фази професійного вигоряння на стадії формування. Наступним кроком був поділ досліджуваних на 2 групи, одну з яких становили вчителі з проявами внутрішньоособистісних конфліктів (101 особа) та ті педагоги, в яких не виявлено внутрішньоособистісних конфліктів (613 осіб). Зарахування досліджуваних до певної групи здійснено на основі отриманих результатів за методикою дослідження самоствалення Р.С. Пантелєєва [134]. Згідно з інтерпретацією показників цієї методики значення у межах 1–3 стенів – низькі, 4–7 стенів – середні, 8–10 стенів – високі показники. Під час поділу на групи ми тих вчителів, які отримали в результаті дослідження 8 і більше стенів, зарахували до групи з проявами внутрішньоособистісних конфліктів, а тих, у кого визначено менше, ніж 8 стенів, – до групи досліджуваних, які не переживають внутрішньоособистісних конфліктів.

Порівняння середніх значень показників фаз синдрому професійного вигоряння у групах вчителів з проявами та без прояву внутрішньоособистісних конфліктів представлено на рис. 3.1 (табл. А.1 дод. А).

У результаті проведеного аналізу помічено, що на статистичному рівні середні значення показників за всіма фазами професійного вигоряння у вчителів, які переживають внутрішньоособистісних конфліктів, є вищими, ніж у педагогів без прояву внутрішньоособистісних конфліктів. Так, у групі вчителів з проявами внутрішньоособистісних конфліктів найвищі середні значення виявлено у фазі «резистенція» – $69,9 \pm 17,59$ балів ($p < 0,01$), що свідчить про її сформованість, тоді як у групі досліджуваних без переживання внутрішньоособистісних конфліктів середні значення становлять $56,8 \pm 15,28$ балів (фаза на стадії формування).

Розділ 3. Експериментальне дослідження синдрому професійного вигорання та внутрішньоособистісних конфліктів учителів

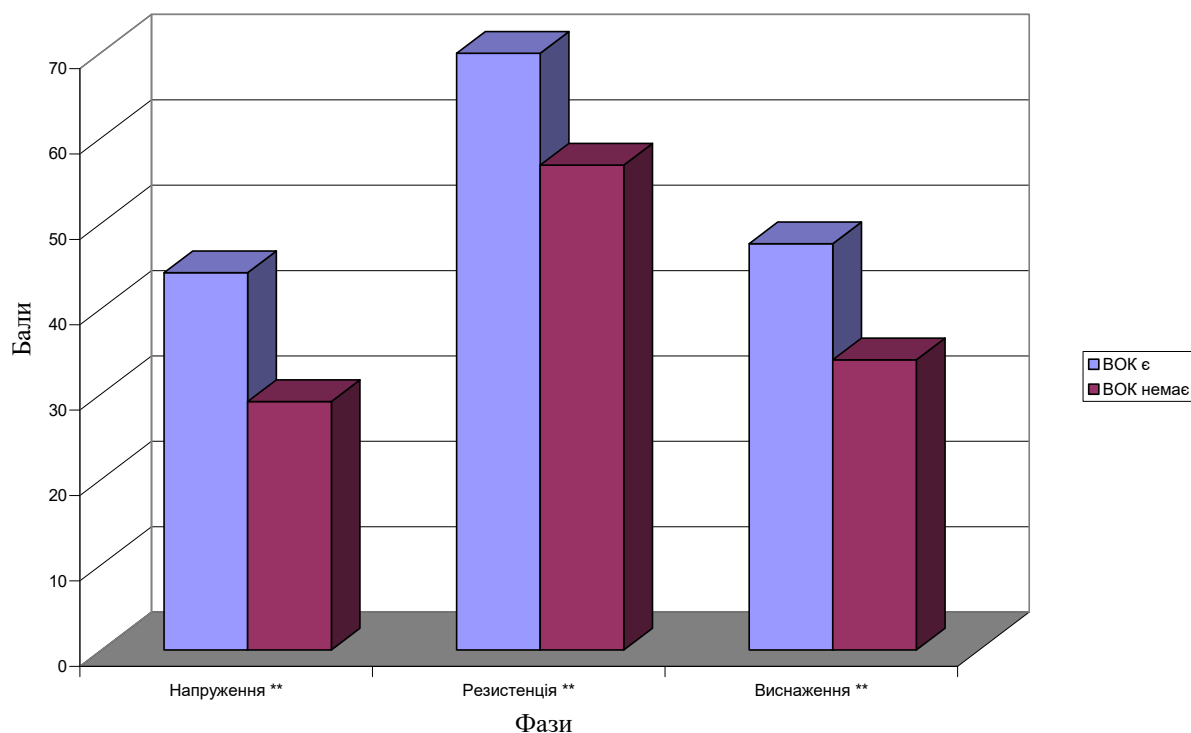


Рис. 3.1. Вираження фаз синдрому професійного вигорання

Джерело: розроблено авторами.

Примітки.

1. Рівні достовірності ** – $p < 0,01$.
2. ВОК – внутрішньоособистісні конфлікти.

Фаза виснаження у вчителів з переживанням внутрішньо-особистісних конфліктів на стадії формування прикметна середнім значенням $47,6 \pm 22,49$ балів ($p < 0,01$), тоді як у вчителів без прояву внутрішньоособистісних конфліктів ця фаза не є сформованою (середнє значення – $34,1 \pm 17,17$ балів). Середні значення фази напруження – $44,2 \pm 20,31$ балів ($p < 0,01$), тобто у вчителів з проявами внутрішньоособистісних конфліктів ця фаза також на стадії формування, тоді як у педагогів без прояву внутрішньоособистісних конфліктів середні значення становлять $29,1 \pm 18,19$ балів, що свідчить про її несформованість.

Цікавими є показники середніх значень симптомів, що є складовими фази професійного вигорання. Нами на статистичному рівні визначено різницю у середніх значеннях показників таких симптомів: у групі вчителів з проявами

внутрішньоособистісних конфліктів є вищими, ніж у педагогів без прояву. Так, середні значення симптомів складових фази професійного вигорання – вищі у вчителів з проявами внутрішньоособистісних конфліктів, ніж без їх прояву: редукація професійних обов'язків – $20,1 \pm 7,24$ балів ($p < 0,01$), неадекватна вибіркова емоційна реакція – $18,3 \pm 5,93$ балів ($p < 0,01$), тривога і депресія – $17,2 \pm 7,63$ балів ($p < 0,01$), розширення сфери економії емоцій – $17,0 \pm 9,65$ балів ($p < 0,01$), психосоматичні та психовегетативні порушення – $13,3 \pm 8,30$ балів ($p < 0,01$), переживання психотравмуючих обставин – $12,6 \pm 8,35$ балів ($p < 0,01$), особистісне відчуження – $11,4 \pm 9,18$ балів ($p < 0,01$), емоційне відчуження – $11,3 \pm 7,09$ балів ($p < 0,05$), емоційний дефіцит – $11,1 \pm 5,93$ балів ($p < 0,05$), незадоволеність собою – $8,2 \pm 4,34$ балів ($p < 0,01$), загнаність у кут – $6,6 \pm 6,82$ балів ($p < 0,05$). Варто зауважити, що такі симптоми, як редукація професійних обов'язків, неадекватна вибіркова емоційна реакція, тривога і депресія, розширення сфери економії емоцій є сформованими у групі вчителів, які переживають внутрішньоособистісні конфлікти. Також було визначено симптоми на стадії формування – психосоматичні та психовегетативні порушення, особистісне відчуження, переживання психотравмуючих обставин, емоційне відчуження, емоційний дефіцит. Результати представлено на рис. 3.2 та у табл. А.2. дод. А.

У вчителів, які переживають внутрішньоособистісні конфлікти сильніше, ніж у досліджуваних без ознак внутрішньої конфліктності, проявляється емоційне виснаження, швидше виникають та розвиваються захисні реакції, які роблять їх більш емоційно закритими, відстороненими, байдужими. Внутрішньоособистісні конфлікти у вчителів супроводжуються особливостями, які виявляються в тому, що емоційне залучення до професійних справ і комунікацій викликає у них відчуття надмірної перевтоми, емоційного виснаження, втомленості. Проявляється психофізична перевтомленість, спустошеність, нівелювання власних професійних досягнень, порушення професійних комунікацій, вони цинічніше ставляться до

Розділ 3. Експериментальне дослідження синдрому професійного вигорання та внутрішньоособистісних конфліктів учителів

тих, з ким доводиться спілкуватися з робочих питань, у педагогів розвиваються психосоматичні порушення.

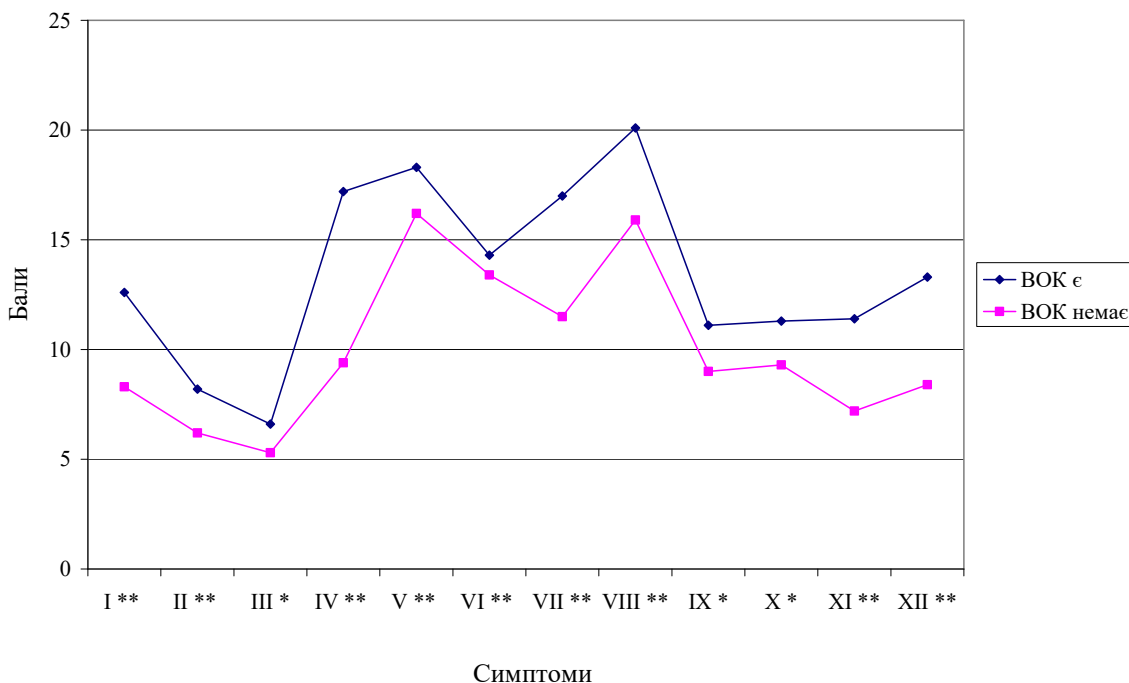


Рис. 3.2. Вираження симптомів професійного вигорання

Джерело: розроблено авторами.

Примітки:

1. Рівні достовірності: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$
2. I – переживання психотравмуючих обставин, II – незадоволеність собою, III – заганість у кут, IV – тривога й депресія, V – неадекватна вибіркова емоційна реакція, VI – емоційно-моральна дезорієнтація, VII – розширення сфери економії емоцій, VIII – редукція професійних обов'язків, IX – емоційний дефіцит, X – емоційне відчуження, XI – особистісне відчуження, XII – психосоматичні та психовегетативні порушення.
3. ВОК – внутрішньоособистісні конфлікти.

Таким чином, виходячи з аналізу та оцінки професійного вигорання у вчителів з ознаками внутрішньоособистісних конфліктів, можна констатувати, що сильніше й інтенсивніше професійне вигорання проявляється в процесі професійної діяльності.

Розподіл респондентів на групи залежно від стажу педагогічної діяльності було здійснено так: 1 група – вчителі, стаж педагогічної діяльності яких склав до 5 років, 2 група – вчителі, педагогічний стаж яких мав вікові проміжки від 6-ти до 20 років, та 3 група – вчителі, стаж педагогічної роботи

Професійне вигорання працівників освіти

яких – більше 21 року. Потім учителів з педагогічним стажем до 5 років розподілили на підгрупи: з проявами внутрішньоособистісних конфліктів (18 осіб), без їх прояву (114 особи); учителів зі стажем педагогічної діяльності 6–20 років на підгрупи: з проявами внутрішньоособистісних конфліктів (36 осіб), без їх прояву (265 осіб); учителів з педагогічним стажем більше 21 року на підгрупи: з проявами внутрішньоособистісних конфліктів (47 осіб), без їх прояву (234 особи).

Аналіз представлених результатів обстеження (табл. А.3 дод. А, рис. 3.3) свідчить про те, що між групами вчителів з проявами та без прояву внутрішньоособистісних конфліктів з педагогічним стажем до 5 років існує статистична відмінність між середніми значеннями показників фаз «напруження» та «резистенція».

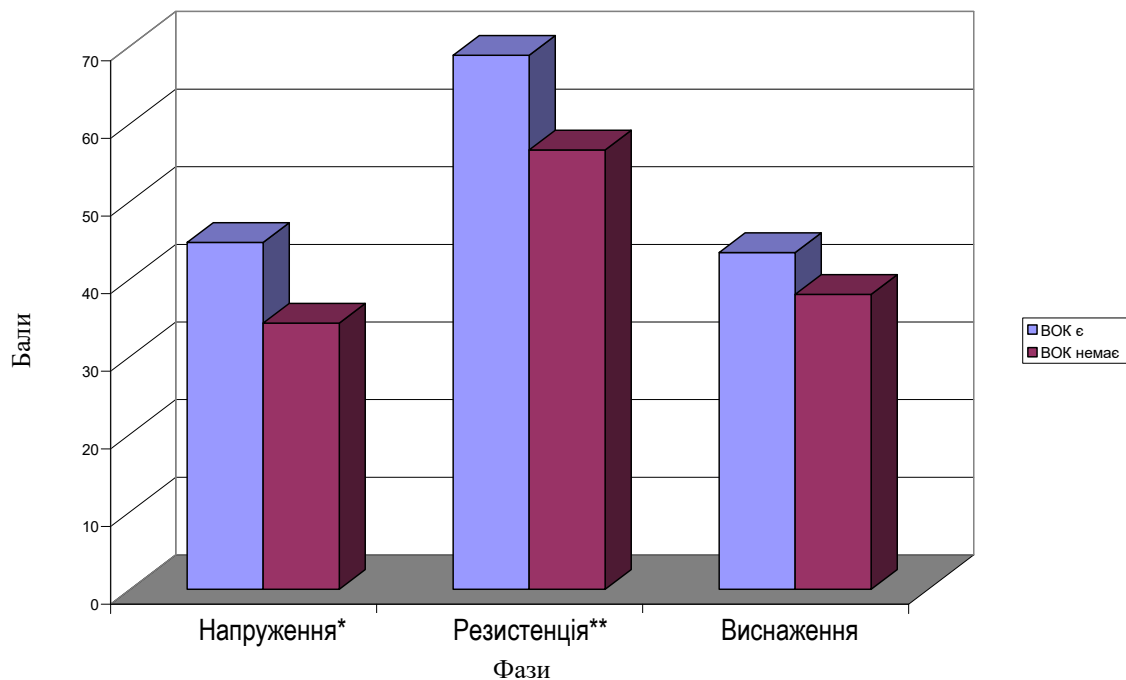


Рис. 3.3. Вираження фаз професійного вигорання у групах учителів з педагогічним стажем до 5 років

Джерело: розроблено авторами.

Примітка.

1. Рівні достовірності: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.
2. ВОК – внутрішньоособистісні конфлікти.

У групі вчителів зі стажем педагогічної роботи до 5 років, які переживають внутрішньоособистісні конфлікти, спостерігаються вищі середні значення показників фаз професійного

вигоряння, ніж у педагогів без переживання внутрішньоособистісних конфліктів. Фаза «резистенція» ($68,8 \pm 17,39$ балів) є сформованою у групі вчителів з проявами внутрішньоособистісних конфліктів, а у групі вчителів без їх прояву вона перебуває на стадії формування ($56,6 \pm 16,40$ балів) при $p < 0,01$. Фаза «напруженість» ($44,7 \pm 18,76$ балів) у вчителів з переживанням внутрішньоособистісних конфліктів – на стадії формування, а у вчителів без їх прояву – низького рівня ($34,3 \pm 19,41$ балів) при $p < 0,05$. Фаза «виснаження» в обох групах перебуває на стадії формування, але у вчителів з проявами внутрішньоособистісних конфліктів середні значення є вищими ($43,4 \pm 16,90$ та $38,0 \pm 18,71$ балів відповідно). Тобто вчителі з проявами внутрішньоособистісних конфліктів більш емоційно виснажені, у них виникають і розвиваються захисні реакції, які роблять їх емоційно закритими, відстороненими, байдужими. Залучення до професійних справ і комунікацій викликає у них більше відчуття надмірної перевтоми, ніж у вчителів без їх появи.

Під час аналізу показників симптомів виявлено різницю між середніми значеннями показників окремих симптомів, притаманних фазі професійного вигоряння (табл. А.4 дод. А, рис. 3.4). Так, у групі вчителів, які переживають внутрішньоособистісні конфлікти, середні значення на статистичному рівні є вищими за такими симптомами: розширення сфери економії емоцій – $21,6 \pm 5,76$ балів ($p < 0,01$), тривога і депресія – $18,2 \pm 6,15$ балів ($p < 0,01$), емоційно-моральна дезорганізація – $15,4 \pm 6,86$ балів ($p < 0,05$), психосоматичні та психовегетативні порушення – $11,0 \pm 6,72$ балів, ніж у вчителів без їх ознак ($11,2 \pm 9,12$, $11,2 \pm 7,21$, $12,2 \pm 6,02$ та $8,0 \pm 6,77$ балів відповідно). Доречним буде зауважити, що симптоми «розширення сфери економії емоцій», «тривога і депресія», «емоційно-моральна дезорганізація» у групі вчителів з проявами внутрішньоособистісних конфліктів виявлено сформованими, а у досліджуваних без ознак внутрішньоособистісних конфліктів їх зафіксовано на стадії формування. Симптом «психосоматичні та психовегетативні порушення» у педагогів першої групи – на стадії формування, натомість у вчителів без ознак внутрішньоособистісних конфліктів він не проявляється взагалі.

Професійне вигорання працівників освіти

На підставі аналізу отриманих результатів встановлено, що у вчителів з проявами внутрішньоособистісних конфліктів у фазі «резистенція» всі симптоми є сформованими: неадекватна вибіркова емоційна реакція, емоційно-моральна дезорієнтація, розширення сфери економії емоцій, редукція професійних обов'язків, у фазі «напруження» – симптом тривоги й депресії. Симптоми ж переживання психотравмуючих обставин, емоційного дефіциту, особистісного відчуження (деперсоналізації), психосоматичних та психовегетативних порушень перебувають на стадії формування.

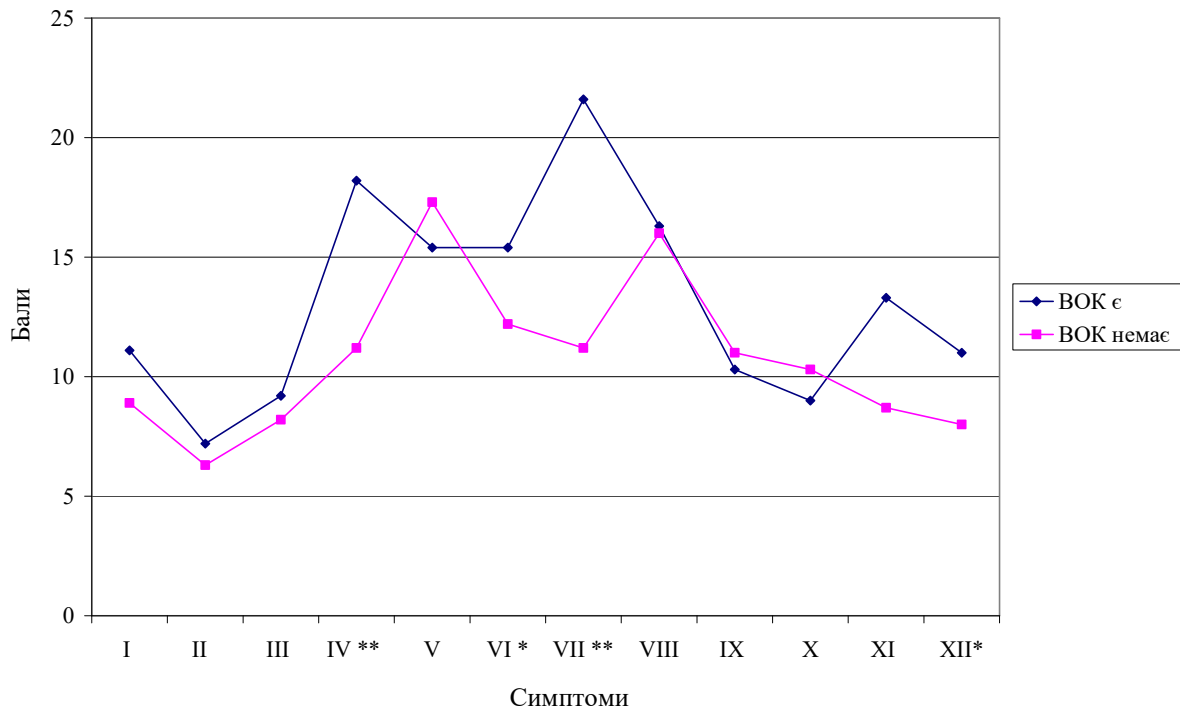


Рис. 3.4. Вираження симптомів професійного вигорання у групах учителів з педагогічним стажем до 5 років

Джерело: розроблено авторами.

Примітки:

1. Рівні достовірності: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.
2. I – переживання психотравмуючих обставин, II – незадоволеність собою, III – загнаність у кут, IV – тривога й депресія, V – неадекватна вибіркова емоційна реакція, VI – емоційно-моральна дезорієнтація, VII – розширення сфери економії емоцій, VIII – редукція професійних обов'язків, IX – емоційний дефіцит, X – емоційне відчуження, XI – особистісне відчуження, XII – психосоматичні та психовегетативні порушення.
3. ВОК – внутрішньоособистісні конфлікти.

Вчителі зі стажем педагогічної діяльності до 5 років з переживанням внутрішньоособистісних конфліктів відчують ситуативну або особистісну тривогу. Вони розчарувалися в собі, в своїх силах, в обраній професії, в конкретній посаді або місці роботи, часто неадекватно «економлять» на емоціях, обмежують емоційну віддачу за рахунок вибіркового реагування під час робочих контактів. У них поглиблюється неадекватна реакція у стосунках з іншими, нерідко виникає потреба в самовиправданні. Розширюється сфера економії емоцій поза професійною галуззю – у спілкуванні з рідними, друзями і знайомими, відбувається пересичення людськими контактами. Педагоги роблять спроби полегшити або скоротити професійні обов'язки, які потребують емоційних витрат.

Таким чином, у вчителів з переживаннями внутрішньоособистісних конфліктів зі стажем педагогічної діяльності до 5 років професійне вигорання характеризується тривогою й депресією, розширенням сфери економії емоцій, вибіркоким неадекватним емоційним реагуванням на професійні ситуації, емоційно-моральною дезорієнтацією та редуцією професійних обов'язків.

Відповідно до результатів дослідження, у групі вчителів, які переживають внутрішньоособистісні конфлікти з педагогічним стажем роботи від 6 до 20 років, ми виявили статистичну відмінність між показниками всіх фаз – «напруження», «резистенція» та «виснаження». У цій же групі освітян показники за всіма фазами є вищими. Так, у групі досліджуваних з проявами внутрішньоособистісних конфліктів фаза «резистенція» ($66,3 \pm 17,54$ балів) є сформованою ($p < 0,01$), тоді як у групі без прояву внутрішньоособистісних конфліктів вона перебуває на стадії формування ($57,2 \pm 15,28$ балів); фаза «напруження» – $38,8 \pm 24,40$ балів ($p < 0,01$) у групі з проявами внутрішньоособистісних конфліктів тільки формується (у групі без їх переживання – $28,1 \pm 18,07$ балів); фаза «виснаження» знаходиться на стадії формування ($45,8 \pm 21,91$ балів), а у групі без переживання внутрішньоособистісних конфліктів показники в межах низького рівня – $32,6 \pm 16,25$ балів (табл. А.5 дод. А, рис. 3.5).

Професійне вигорання працівників освіти

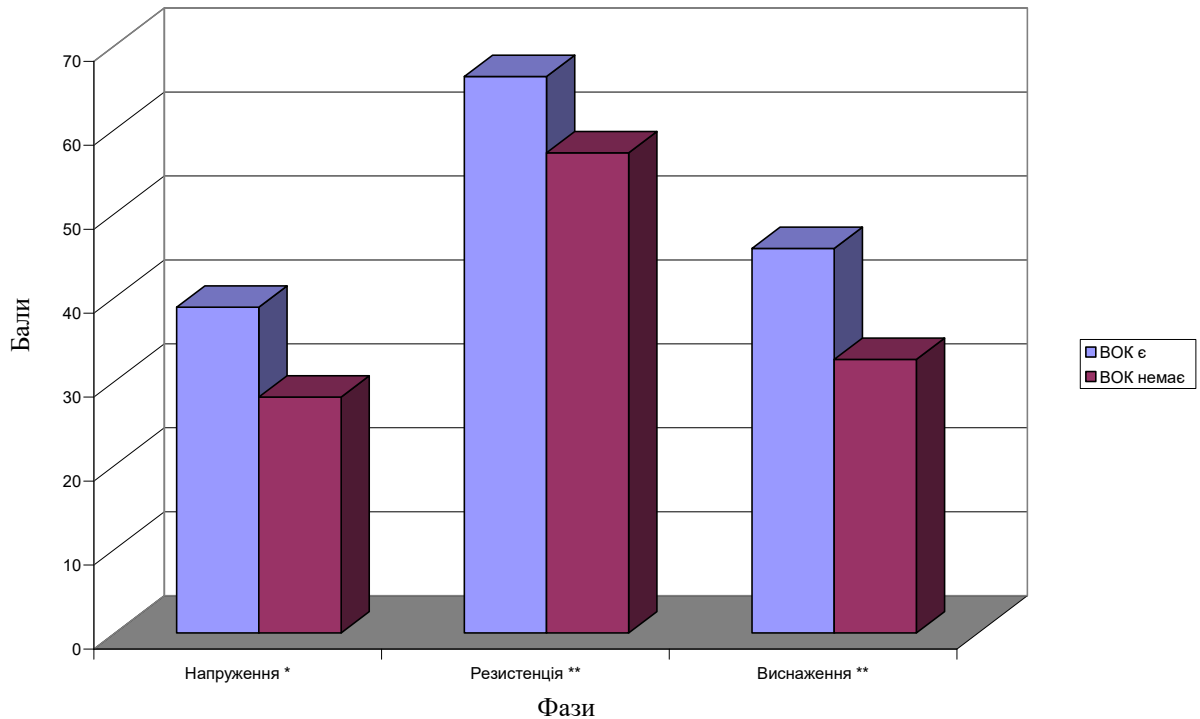


Рис. 3.5. Вираження фаз професійного вигорання у групах учителів з педагогічним стажем 6–20 років

Джерело: розроблено авторами.

Примітки.

1. Рівні достовірності: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.
2. ВОК – внутрішньоособистісні конфлікти.

Що ж до симптомів, які є складовими фази професійного вигорання, то у всіх фазах визначається різниця на статистичному рівні середніх значень симптомів. Так, у вчителів зі стажем педагогічної діяльності 6–20 років з переживанням внутрішньоособистісних конфліктів такі показники є вищими, ніж у вчителів без їх прояву, за симптомами: «тривога і депресія» – $16,3 \pm 8,21$ балів ($p < 0,01$), «редукція професійних обов'язків» $20,6 \pm 6,47$ балів ($p < 0,01$), «емоційне відчуження» – $12,6 \pm 6,92$ балів ($p < 0,05$), «психосоматичні та психовегетативні порушення» – $12,3 \pm 8,26$ балів ($p < 0,01$), «особистісне відчуження» – $10,8 \pm 9,02$ балів ($p < 0,01$), «емоційний дефіцит» $10,2 \pm 4,63$ балів ($p < 0,05$). У вчителів без ознак внутрішньоособистісних конфліктів відповідно: «тривога і депресія» – $8,9 \pm 6,54$ балів, «редукція професійних обов'язків» – $16,0 \pm 7,09$

Розділ 3. Експериментальне дослідження синдрому професійного вигорання та внутрішньоособистісних конфліктів учителів

балів, «емоційне відчуження» – $9,4 \pm 4,99$ балів, «психосоматичні та психовегетативні порушення» – $8,0 \pm 6,26$ балів, «особистісне відчуження» – $7,1 \pm 6,68$ балів, «емоційний дефіцит» – $11,0 \pm 7,18$ балів (рис. 3.6, табл. А.6 дод. А).

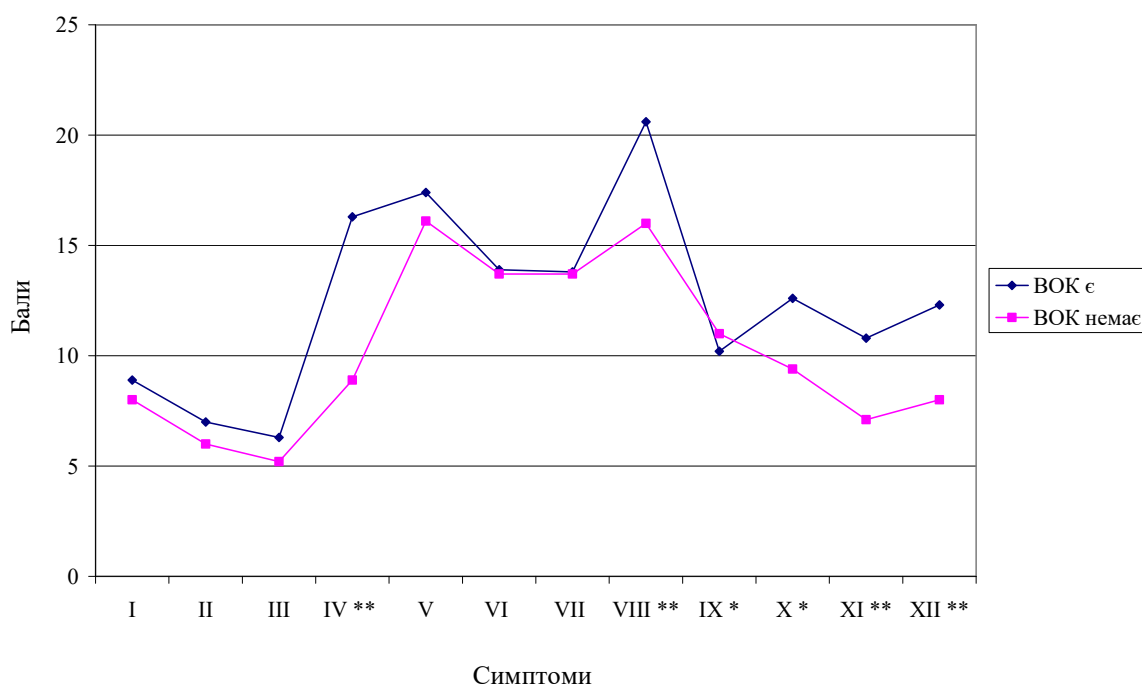


Рис. 3.6. Вираження симптомів професійного вигорання у групах учителів з педагогічним стажем 6–20 років

Джерело: розроблено авторами

Примітка.

1. Рівні достовірності: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$;
2. I – переживання психотравмуючих обставин, II – незадоволеність собою, III – загнаність у кут, IV – тривога й депресія, V – неадекватна вибіркова емоційна реакція, VI – емоційно-моральна дезорієнтація, VII – розширення сфери економії емоцій, VIII – редукція професійних обов'язків, IX – емоційний дефіцит, X – емоційне відчуження, XI – особистісне відчуження, XII – психосоматичні та психовегетативні порушення.

3. ВОК – внутрішньоособистісні конфлікти.

З'ясовано, що у фазі «напруження» сформованим є симптом «тривога й депресія», у фазі «резистенція» – «неадекватна вибіркова емоційна реакція», «редукція професійних обов'язків»; у фазі «виснаження» – «емоційний дефіцит». Симптоми на стадії формування – «емоційно-моральна дезорієнтація»,

«розширення сфери економії емоцій», «емоційне відчуження», «особистісне відчуження», «психосоматичні та психовегетативні порушення», «емоційний дефіцит».

Отже, формування професійного вигорання відбувається через чинники, які стосуються емоційного ставлення до діяльності – спрощення у професійній діяльності, що передбачає широке спілкування. Вчителі пробують полегшити або скоротити обов'язки, які потребують емоційних витрат. У разі невдачі або нездатності вплинути на психотравмуючі обставини вони зазвичай відчувають невдоволення собою, обраною професією, займаною посадою, конкретними обов'язками. Зовнішні чинники діяльності постійно травмують особистість і спонукають її знову й знову переживати психотравмуючі елементи професійної діяльності. Обстежувані відчувають, що емоційно вони вже не можуть допомагати суб'єктам своєї діяльності, не мають змоги увійти в їхнє становище, брати участь і співпереживати, відгукуватися на ситуації, які повинні спонукати, посилювати інтелектуальну, вольову й моральну віддачу. Рідше проявляються позитивні емоції і все частіше – негативні: різкість, грубість, дратівливість, образи.

Таким чином, у вчителів, які переживають внутрішньо-особистісні конфлікти зі стажем педагогічної діяльності від 6 до 20 років професійне вигорання проявляється у вигляді тривоги й депресії, психосоматичних та психовегетативних порушень; емоційного та особистісного відчуження; редукції професійних обов'язків.

За отриманими в дослідженні даними, у вчителів зі стажем педагогічної роботи більше 21 року визначено статистичну відмінність у середніх значеннях показників всіх фаз синдрому професійного вигорання. Педагоги, які переживають внутрішньоособистісні конфлікти, мають середні значення показників фаз вищими, ніж у їх колег без подібних проявів. Так, у групі досліджуваних з ознаками внутрішньо-особистісних конфліктів при $p < 0,01$ середні значення показників фази «напруження» становлять $48,2 \pm 16,54$ балів, фази

Розділ 3. Експериментальне дослідження синдрому професійного вигорання та внутрішньоособистісних конфліктів учителів

«резистенція» – $73,1 \pm 17,48$ балів, фази «виснаження» – $50,6 \pm 25,00$ балів, тобто є вищими, ніж у вчителів, які не переживають внутрішньоособистісні конфлікти. Середні значення у групі досліджуваних без ознак внутрішньоособистісних конфліктів за фазою «напруження» становлять $27,8 \pm 17,31$ балів, «резистенція» – $56,3 \pm 14,74$ балів, «виснаження» – $33,6 \pm 17,17$ балів (табл. А.7 дод. А, рис. 3.7).

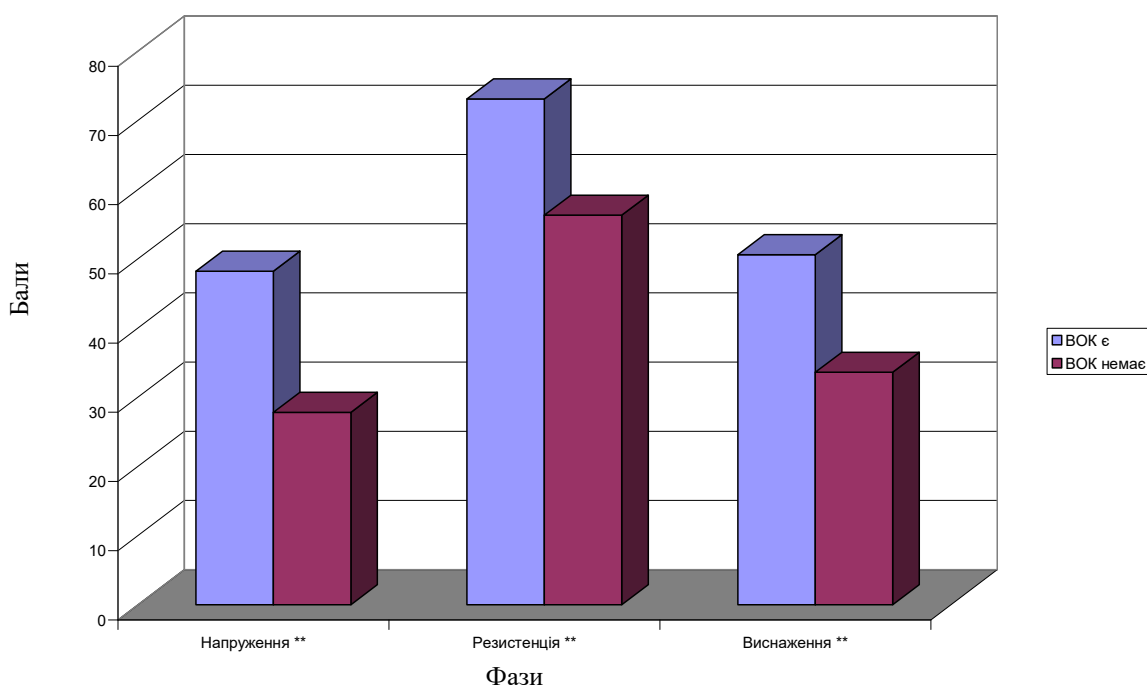


Рис. 3.7. Вираження фаз професійного вигорання у групах учителів з педагогічним стажем більше 21 року

Джерело: розроблено авторами.

Примітки.

1. Рівні достовірності: ** – $p \leq 0,01$.
2. ВОК – внутрішньоособистісні конфлікти.

Що ж до сформованості фаз, то тут ми спостерігаємо таке: у вчителів з проявами внутрішньоособистісних конфліктів фаза «резистенція» є сформованою, у групі без їх прояву вона – на стадії формування; фази «напруження» та «виснаження» у вчителів з переживанням внутрішньоособистісних конфліктів перебувають на стадії формування, тоді

Професійне вигорання працівників освіти

як у групі вчителів без їх прояву показники за цими фазами знаходяться в межах низького рівня.

Що ж до симптомів, то у всіх фазах на статистичному рівні визначено різницю середніх значень у симптомах, що є складовими фаз професійного вигорання (табл. А.8 дод. А; рис. 3.8).

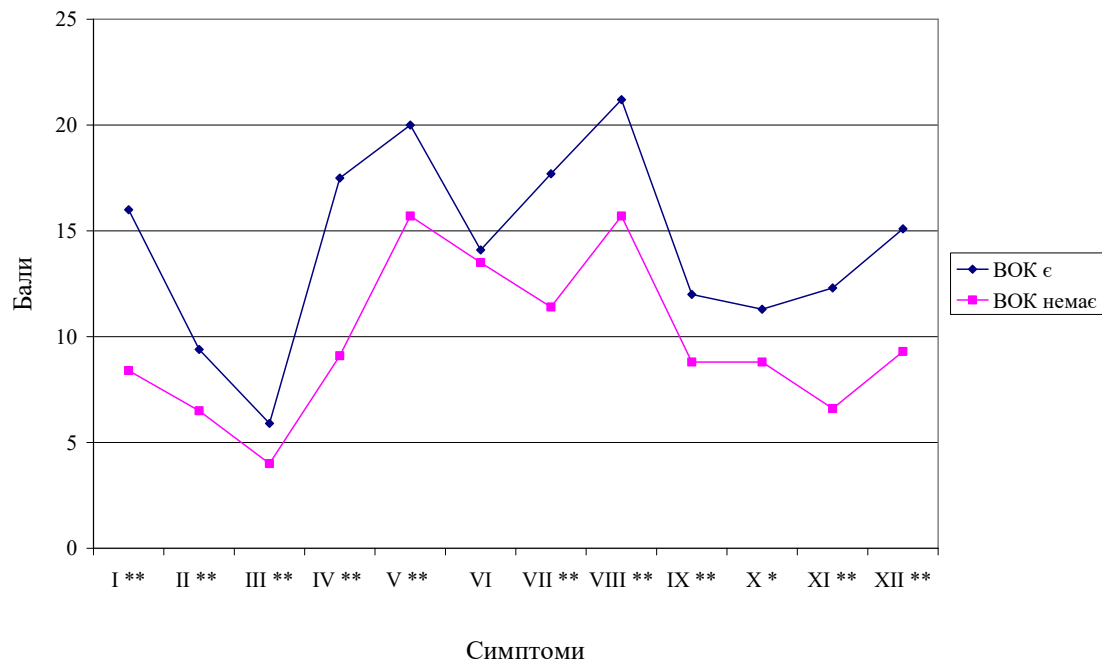


Рис. 3.8. Вираження симптомів професійного вигорання у групах учителів з педагогічним стажем більше 21 року

Джерело: розроблено авторами.

Примітка.

1. Рівні достовірності: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,014$;
2. I – переживання психотравмуючих обставин, II – незадоволеність собою, III – заганість у кут, IV – тривога й депресія, V – неадекватна вибіркова емоційна реакція, VI – емоційно-моральна дезорієнтація, VII – розширення сфери економії емоцій, VIII – редукція професійних обов'язків, IX – емоційний дефіцит, X – емоційне відчуження, XI – особистісне відчуження, XII – психосоматичні та психовегетативні порушення.

3. ВОК – внутрішньоособистісні конфлікти.

Так, у вчителів з проявами внутрішньоособистісних конфліктів вищими є середні значення за такими симптомами: «редукція професійних обов'язків» – $21,2 \pm 7,15$ балів ($p < 0,01$), «неадекватна вибіркова емоційна реакція» – $20,0 \pm 4,91$ балів

($p < 0,01$), «розширення сфери економії емоцій» – $17,7 \pm 8,76$ балів ($p < 0,01$), «тривога і депресія» – $17,5 \pm 7,75$ балів ($p < 0,01$), «переживання психотравмуючих обставин» – $16,0 \pm 6,89$ балів ($p < 0,01$), «психосоматичні та психовегетативні порушення» – $15,1 \pm 8,66$ балів ($p < 0,01$), «особистісне відчуження» – $12,3 \pm 9,05$ балів ($p < 0,01$), «емоційний дефіцит» – $12,0 \pm 7,19$ балів ($p < 0,01$), «емоційне відчуження» – $11,3 \pm 7,03$ балів ($p < 0,05$), «незадоволеність собою» – $9,4 \pm 3,27$ балів ($p < 0,01$), «загнаність у кут» – $5,9 \pm 5,80$ балів ($p < 0,01$), ніж у групі вчителів без прояву внутрішньоособистісних конфліктів.

Ба більше: у такій групі середні значення є значно нижчими за симптомами «редукція професійних обов'язків» – $15,7 \pm 7,02$ балів, «неадекватна вибіркова емоційна реакція» – $15,7 \pm 5,10$ балів, «розширення сфери економії емоцій» – $11,4 \pm 8,96$ балів, «тривога і депресія» – $9,1 \pm 7,18$ балів, «переживання психотравмуючих обставин» – $8,4 \pm 7,24$ балів, «психосоматичні та психовегетативні порушення» – $9,3 \pm 7,26$ балів, «особистісне відчуження» – $6,6 \pm 6,20$ балів, «емоційний дефіцит» – $8,8 \pm 6,25$ балів, «емоційне відчуження» – $8,8 \pm 4,82$ балів, «незадоволеність собою» – $6,5 \pm 4,35$ балів, «загнаність у кут» – $4,0 \pm 5,75$ балів.

Привертає увагу те, що у групі вчителів з педстажем більше 21 року, в яких проявляються внутрішньоособистісні конфлікти, сформованими симптомами у професійному вигоранні є переживання психотравмуючих обставин, тривога і депресія, неадекватна вибіркова емоційна реакція, розширення сфери економії емоцій, редукція професійних обов'язків, психосоматичні та психовегетативні порушення. Крім цього, у цій групі спостерігаються симптоми на стадії формування – емоційно-моральна дезорганізація, емоційний дефіцит, емоційне відчуження, особистісне відчуження (деперсоналізація). Тобто для вчителів умови праці та професійні міжособистісні стосунки є психотравмуючими; педагогічні працівники виявляють емоційну замкненість, відчуження, через бажання припинити будь-які комунікації створюють захисний бар'єр у професійних комунікаціях, у них розвивається цинічне

ставлення до тих, з ким доводиться спілкуватися в ході виконання професійних обов'язків, спостерігається цинізм до професійної діяльності взагалі. Також у них проявляється незадоволення власною професійною діяльністю, собою як професіоналом; професійна діяльність згортається, на виконання професійних обов'язків витрачають якомога менше часу; через безвихідність ситуації виникає бажання змінити роботу або професійну діяльність взагалі. У представників цієї групи вчителів розвивається емоційна чуттєвість на тлі перевиснаження, прагнення мінімізації емоційного внеску у роботу, проявляється автоматизм та спустошення під час виконання професійних обов'язків. Спостерігається тривожність, знервованість, депресивні настрої; погіршення фізичного самопочуття, розвиток таких психосоматичних та психовегетативних порушень, як розлади сну, головний біль, проблеми з артеріальним тиском, шлункові розлади, загострення хронічних хвороб тощо.

Отже, у вчителів з проявами внутрішньоособистісних конфліктів зі стажем роботи більше 21 року професійне вигорання проявляється у вигляді переживання психотравмуючих обставин, тривоги й депресії, розширення сфери економії емоцій, емоційного дефіциту, психосоматичних та психовегетативних порушень, незадоволеності собою, «загнаності у кут», неадекватної вибіркової емоційної реакції, емоційного та особистісного відчуження (деперсоналізації), редукції професійних обов'язків.

Таким чином, підводячи підсумки порівняльного аналізу прояву професійного вигорання у групах вчителів з ознаками внутрішньоособистісних конфліктів та без них, ми з'ясували, що особливостями проявів зазначених явищ є те, що рівень професійного вигорання за всіма фазами у вчителів з переживанням внутрішньоособистісних конфліктів є вищим, ніж в інших групах досліджуваних. Так, фази напруження та виснаження перебувають на стадії формування у всіх групах досліджуваних з проявами внутрішньоособистісних конфліктів, а фаза резистенція є сформованою.

Також прояви симптомів, що є складовими фази професійного вигорання у вчителів з переживаннями внутрішньоособистісних конфліктів, є істотно інтенсивнішими і більш вираженими: вчителі, які мають менше 5-ти років педагогічного стажу, за чотирма симптомами мають більший прояв на рівні статистичної відмінності; у опитаних зі стажем педагогічної діяльності 6–20 років наявні п'ять симптомів; у респондентів з педагогічним стажем більше 21 року – одинадцять симптомів. Це свідчить про стійку тенденцію до збільшення кількості істотних відмінностей між симптомами у групах освітян з проявами та без прояву внутрішньоособистісних конфліктів залежно від збільшення стажу педагогічної діяльності. Описана тенденція доводить, що вчителі з переживаннями внутрішньоособистісних конфліктів потребують корекційної роботи.

Отже, шляхом порівняння інтенсивності прояву професійного вигорання у групах вчителів з різним стажем педагогічної діяльності, які переживають внутрішньоособистісні конфлікти, визначено такі особливості:

- зі збільшенням стажу педагогічної діяльності стійко підвищується інтенсивність прояву професійного вигорання за фазою «виснаження»;

- за фазами «напруження» та «резистенція» професійне вигорання найбільш сильно проявляється у вчителів з педагогічним стажем більше 21 року;

- стійкою є тенденція зі збільшенням стажу педагогічної діяльності до підвищення інтенсивності прояву професійного вигорання за симптомами «неадекватна вибіркова емоційна реакція», «редукція професійних обов'язків»;

- зі збільшенням стажу педагогічної діяльності зростає кількість симптомів на стадії формування та тих, що вже сформовані: у вчителів зі стажем педагогічної діяльності до 5 років чотири симптоми є сформованими, чотири – на стадії формування; у вчителів з педстажем 6–20 років три є сформованими, шість – на стадії формування; у вчителів з педаго-

гічним стажем більше 21 року шість симптомів є сформованими, чотири – на стадії формування;

– наведені результати свідчать про стійке посилення та істотну вираженість професійного вигорання зі збільшенням стажу педагогічної роботи у вчителів з проявами ВОК, що потребує корекційної роботи з цією категорією освітян.

Методика «Синдром «вигорання у професіях системи «людина-людина» дає змогу вивчити особливості розвитку синдрому вигорання таких компонентів, як емоційне виснаження, деперсоналізація, редукація особистих досягнень за такими критеріями та рівнями: емоційне виснаження (0–16 балів – низький рівень, 17–26 балів – середній рівень, 27 і більше балів – високий рівень); деперсоналізація (0–6 балів – низький рівень, 7–12 балів – середній рівень, 13 і більше балів – високий рівень); редукація особистих досягнень (39 і більше балів – низький рівень, 32–38 балів – середній рівень, 0–31 бал – високий рівень).

Отримані результати за зазначеною методикою свідчать про те, що на статистичному рівні середні значення показників компоненту «емоційне виснаження» $24,7 \pm 9,57$ балів у групі вчителів (педагогічний стаж до – 5-ти років) з проявами внутрішньоособистісних конфліктів є на 5,1 балів вищими ($p < 0,05$), ніж у досліджуваних без їх прояву. Середні значення емоційного виснаження перебувають у межах середнього рівня, але показники в групі вчителів з проявами внутрішньоособистісних конфліктів є більш наближеними до високого рівня, ніж у вчителів без їх переживання.

Щодо інших компонентів – деперсоналізації та редукації особистих досягнень, то тут не виявлено статистично значущих відмінностей.

У вчителів з проявами внутрішньоособистісних конфліктів середні числові значення показників компоненту «редукція особистих досягнень» $28,6 \pm 9,57$ балів є нижчими на 3 бали, ніж у опитаних без їх прояву, але згідно з критеріями методики це свідчить про збільшення рівня прояву

редукції особистих досягнень. Зазначені показники групи з проявами внутрішньоособистісних конфліктів перебувають у межах високого рівня, а у групи без ознак внутрішньоособистісних конфліктів – середнього.

Водночас у досліджуваних з проявами внутрішньоособистісних конфліктів середні значення показників компоненту «деперсоналізація» $7,8 \pm 2,16$ балів є на 0,5 балів нижчими, ніж у респондентів без їх прояву (табл. А.9 дод. А, рис. 3.9).

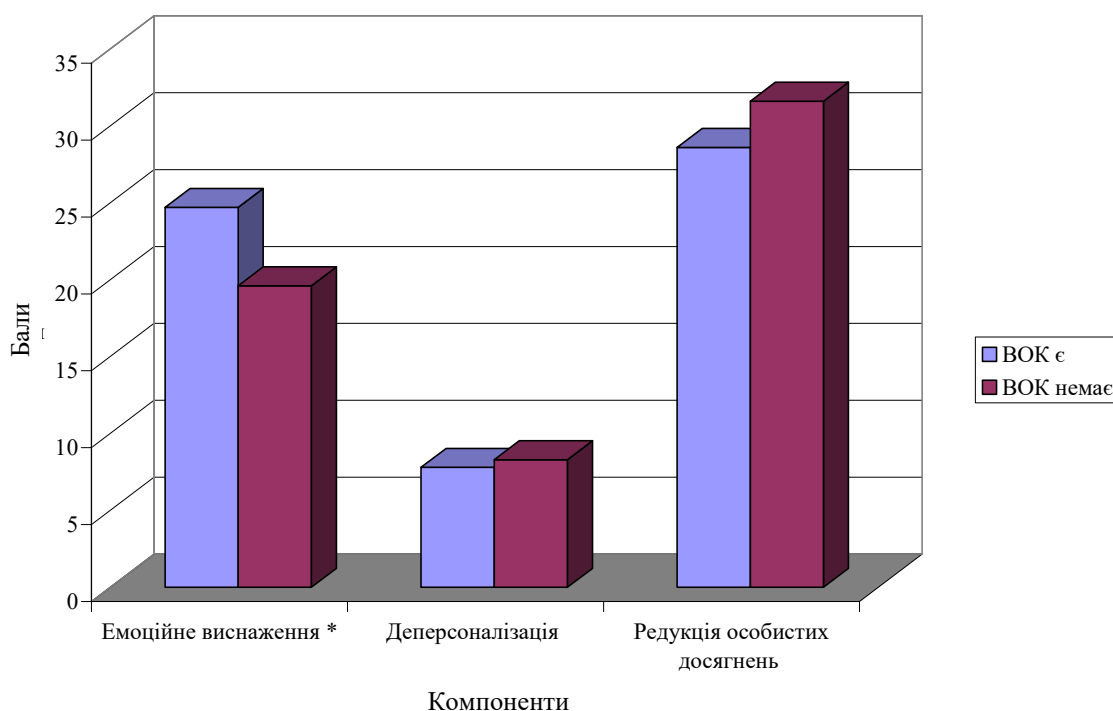


Рис. 3.9. Вираження компонентів професійного вигорання у групах учителів з педагогічним стажем до 5 років

Джерело: розроблено авторами.

Примітки.

1. Рівні достовірності: * – $p \leq 0,05$.
2. ВОК – внутрішньоособистісні конфлікти.

Тобто у вчителів з переживанням внутрішньоособистісних конфліктів емоційний фон є заниженим, у них проявляється байдужість, емоційне перенасичення. Внутрішньоособистісні конфлікти проявляються у вигляді нега-

тивного оцінювання себе, своїх професійних досягнень та успіхів, відбувається нівелювання особистої гідності, обмеження своїх можливостей, обов'язків щодо інших.

Отже, у вчителів зі стажем педагогічної діяльності до 5 років, які переживають внутрішньоособистісні конфлікти, проявляється високий рівень інтенсивності прояву емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистих досягнень.

Аналіз наведених результатів обстеження виявив у групі вчителів (6–20 років педагогічного стажу) з проявами внутрішньоособистісних конфліктів більш високого рівня прояву показників за всіма компонентами, що є складовими синдрому професійного вигорання. Статистичну відмінність виявлено між середніми значеннями компонентів емоційного виснаження та деперсоналізації. Так, у групі вчителів з переживанням внутрішньоособистісних конфліктів середні значення компоненту «емоційне виснаження» $24,4 \pm 11,35$ балів є на $5,8$ балів ($p < 0,01$) вищими, більше проявляється занижений емоційний фон, байдужість або емоційне пересичення, ніж у групі опитаних без їх прояву, хоча середні значення перебувають у межах середнього рівня, але показники в групі педагогів з проявами внутрішньоособистісних конфліктів є наближеними до високого рівня, а у вчителів без подібних переживань – наближеними до показників низького рівня. У досліджуваних з проявами внутрішньоособистісних конфліктів визначено, що середні значення деперсоналізації ($10,8 \pm 4,40$ балів) є на $3,2$ балів ($p < 0,01$) вищими, більше проявляється деформація стосунків з іншими людьми: або залежність від інших людей, або прояв негативізму, ніж у вчителів без таких проявів. Середні значення деперсоналізації в обох групах – у межах середнього рівня, але показники в групі вчителів з проявами внутрішньоособистісних конфліктів є наближеними до високого рівня, а їх колеги без подібних переживань – біля межі низького рівня (табл. А.10 дод. А, рис. 3.10).

Розділ 3. Експериментальне дослідження синдрому професійного вигорання та внутрішньоособистісних конфліктів учителів

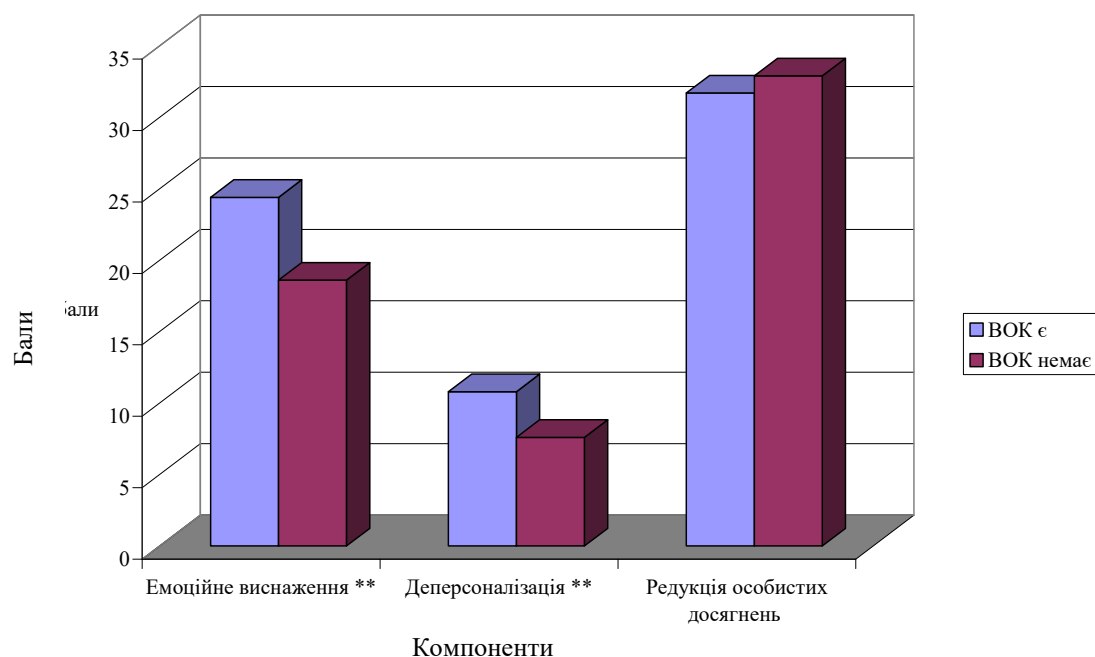


Рис. 3.10. Вираження компонентів професійного вигорання у групах учителів з педагогічним стажем 6–20 років

Джерело: розроблено авторами.

Примітки.

1. Рівні достовірності: ** – $p \leq 0,01$.
2. ВОК – внутрішньоособистісні конфлікти.

Між показниками компоненту «редукція особистих досягнень» у порівнюваних групах освітян ми не виявили статистичної відмінності, але у групі освітян з проявами внутрішньоособистісних конфліктів середнє значення високого рівня ($31,7 \pm 6,03$ балів), а у групі без їх прояву – середнього рівня ($32,9 \pm 6,52$ балів).

Отже, у вчителів зі стажем педагогічної діяльності 6–20 років, які переживають внутрішньоособистісні конфлікти, інтенсивно проявляється емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція особистих досягнень.

У групах педагогів зі стажем роботи більше 21 року виявлено статистичну відмінність між середніми значеннями за всіма шкалами, що характеризують синдром професійного вигорання: емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція особистих досягнень. Так, у вчителів з проявами внутрішньоособистісних конфліктів середні значення емоційного виснаження $24,1 \pm 8,71$ балів є вищими на 6,6 балів ($p < 0,01$);

Професійне вигорання працівників освіти

деперсоналізації $9,0 \pm 4,07$ балів – на 2,3 балів ($p < 0,01$), редукції особистих досягнень $29,3 \pm 6,00$ балів – на 4,2 балів ($p < 0,05$), ніж у групі вчителів без їх прояву (табл. А.11 дод. А, рис. 3.11).

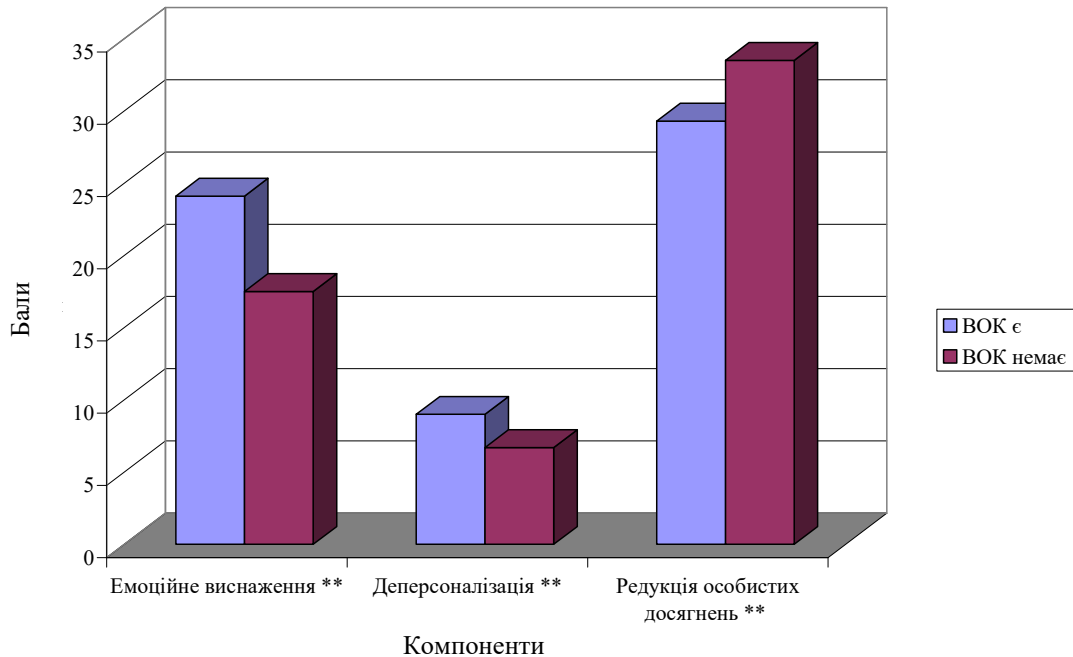


Рис. 3.11. Вираження компонентів професійного вигорання у групах учителів з педагогічним стажем більше 21 року

Джерело: розроблено авторами.

Примітки.

1. Рівні достовірності: ** – $p \leq 0,01$.
2. ВОК – внутрішньоособистісні конфлікти.

Привертає увагу те, що показники за компонентом «емоційне виснаження» у вчителів з проявами внутрішньоособистісних конфліктів є середнього рівня і більш наближеними до високого рівня, ніж показники у групі вчителів без їх прояву. Показники компоненту «деперсоналізація» у опитаних з переживанням внутрішньоособистісних конфліктів перебувають в межах середнього рівня, а у групі без їх прояву – низького. Що ж до компоненту «редукція особистих досягнень», то у групі з проявами внутрішньоособистісних конфліктів показники знаходяться на полюсі високого рівня, а у групі без їх переживання – середнього рівня. Тобто у групі досліджуваних з переживанням внутрішньоособистісних

конфліктів більше проявляється занижений емоційний фон, байдужість або емоційне пересичення; деформація стосунків з іншими людьми: або залежність від інших людей, або прояв негативізму, ніж у вчителів без їх прояву; більш помітними є тенденції до негативного самооцінювання, своїх професійних досягнень та успіхів, негативізм щодо службової гідності та можливостей або у нівелюванні особистої гідності, обмеженні своїх можливостей, обов'язків щодо інших у педагогів з проявами внутрішньоособистісних конфліктів, ніж у групі без їх прояву.

Отже, у вчителів зі стажем педагогічної діяльності більше 21 року з переживанням внутрішньоособистісних конфліктів найбільш інтенсивно проявляється емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція особистих досягнень.

Таким чином, завдяки порівняльному аналізу прояву професійного вигорання в системі «людина-людина» у групах вчителів з проявами внутрішньоособистісних конфліктів з'ясовано, що у всіх групах досліджуваних компонент «емоційне виснаження» є на одному рівні, наближеним до високих значень. У освітян зі стажем педагогічної діяльності 6–20 років та більше 21 року компонент «деперсоналізація» проявляється інтенсивніше, а у вчителів з педагогічним стажем до 5-ти років – менш інтенсивно, ніж у вчителів без їх прояву. У всіх групах досліджуваних з проявами внутрішньоособистісних конфліктів компонент «редукція особистих досягнень» високого рівня. Отримані дані свідчать про високу інтенсивність прояву професійного вигорання у педагогів з проявами внутрішньоособистісних конфліктів, зниження якого потребує корекційної роботи.

Отже, особливості прояву професійного вигорання у вчителів залежно від стажу педагогічної діяльності полягають у чіткій закономірності: зі збільшенням педагогічного стажу підвищуються показники та посилюється інтенсивність прояву симптомів професійного вигорання у вчителів, які переживають внутрішньоособистісні конфлікти. Зокрема, зі збільшенням стажу педагогічної діяльності зростає кількість компонентів, за якими визначено різницю на статистичному

рівні. Також у групах освітян, які переживають внутрішньоособистісні конфлікти, виділено істотну різницю за такими симптомами: у групі вчителів зі стажем педагогічної діяльності до 5-ти років – за 4-ма, у групі з педагогічним стажем 6–20 років – за 5-ма, у групі зі стажем педагогічної діяльності більше 21 року – за 11-ма симптомами.

Освітняни, які переживають внутрішньоособистісні конфлікти, зі збільшенням педагогічного стажу частіше переживають ситуації, що є психотравмуючими, у них сильніше проявляється незадоволеність собою, редуція професійних обов'язків, частіше неадекватно емоційно реагують, інтенсивніше виявляються психосоматичні та психовегетативні порушення.

3.1.2. Вплив стажу педагогічної діяльності на розвиток внутрішньоособистісних конфліктів учителів

Особливості прояву внутрішньоособистісних конфліктів та ставлення до себе (самовпевненість, самоуправління, віддзеркалене самоствавлення, самоцінність, самоприйняття, самоприв'язаність, внутрішня конфліктність, самозвинувачення) у групах вчителів, які мають різний стаж педагогічної діяльності, з переживаннями та без переживання внутрішньоособистісних конфліктів ми визначили за методикою дослідження самоствавлення особистості Р.С. Пантелєєва [134].

Зважаючи на те, що автори методики виокремлюють три незалежних і добре проінтерпретованих чинники, проаналізуємо отримані результати відповідно до виділених чинників. До першого з них – «самоповага» – автори зарахували такі шкали: внутрішня чесність, самовпевненість, самоуправління, віддзеркалене самоствавлення, які виражають оцінку власного «Я» особистості стосовно соціально-нормативних критеріїв моральності, успіху, волі, соціального схвалення, цілеспрямованості. Другий чинник – «аутосимпатія» – містить такі шкали: самоцінність, самоприйняття, самоприв'язаність, які відображають емоційне ставлення суб'єкта до свого «Я». Складовими третього чинника – «самозневажливість» – є такі шкали: внутрішня конфліктність, самозвинувачення, що

Розділ 3. Експериментальне дослідження синдрому професійного вигорання та внутрішньоособистісних конфліктів учителів

пов'язано з негативним самоствавленням. Згідно з інтерпретацією авторів методики, загальна закономірність полягає у тому, що чим більшою є кількість стенів, тим більше виражена внутрішня конфліктність, самозневаження, самоповага та аутосимпатія, і навпаки – чим менша кількість стенів, тим менш вираженою є внутрішня конфліктність, самозневаження, самоповага та аутосимпатія. Оціночні критерії такі: високі значення (8–10 стенів), середні значення (4–7 стенів), низькі значення (1–3 стени).

Проаналізуємо особливості прояву внутрішньоособистісних конфліктів та ставлення до себе у групі вчителів зі стажем педагогічної діяльності до 5-ти років за методикою дослідження самоствавлення особистості Р.С. Пантелєєва (табл. А.12 дод. А, рис. 3.12).

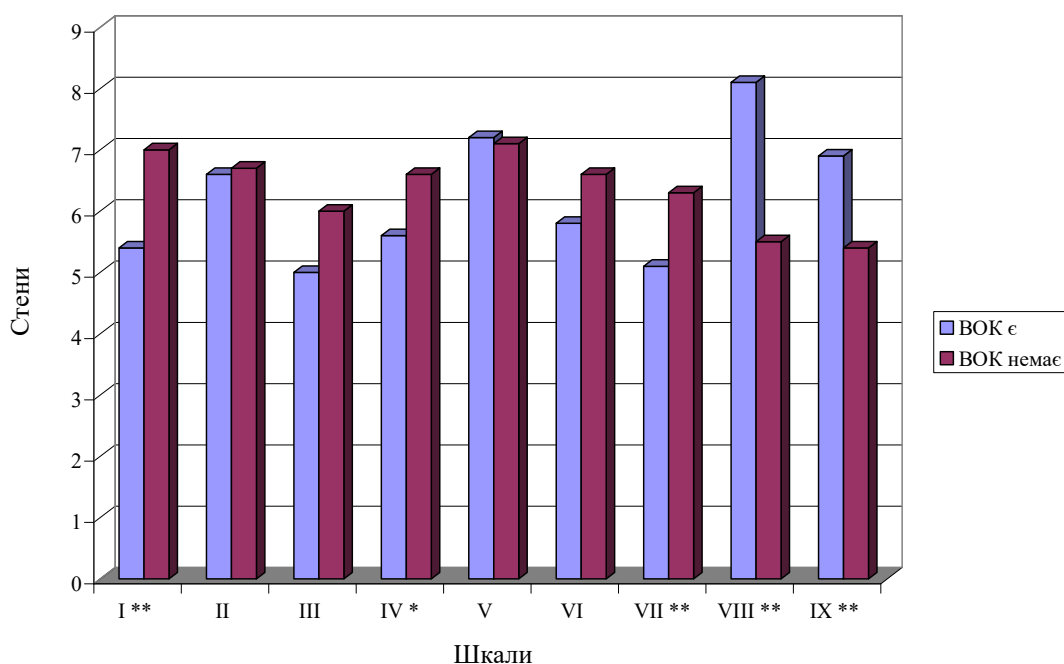


Рис. 3.12. Вираження самоствавлення у групах учителів з педагогічним стажем до 5-ти років

Джерело: розроблено авторами.

Примітки:

1. Рівні достовірності: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.
2. I – внутрішня чесність, II – самовпевненість, III – самоуправління, IV – відображене самоствавлення, V – самоцінність, VI – самоприйняття, VII – самоприв'язаність, VIII – внутрішня конфліктність, IX – самозвинувачення.
3. ВОК – внутрішньоособистісні конфлікти.

Між середніми значеннями показників чинника «самозневажливість» груп учителів зі стажем педагогічної діяльності до 5-ти років з проявами та без проявів внутрішньоособистісних конфліктів визначено статистичну відмінність в обох шкалах (див. рис. 3.12, табл. А.12 дод. А). Високі середні значення виявлено за шкалою «внутрішня конфліктність»: у групі педагогів з проявами внутрішньоособистісних конфліктів вони становлять $8,1 \pm 0,32$ стевів, що є на 2,6 стевів вищими ($p < 0,01$), ніж у групі вчителів без їх переживання (показник у цій групі середнього рівня). За шкалою «самозвинувачення» середні значення у досліджуваних з проявами внутрішньоособистісних конфліктів – $6,9 \pm 1,23$ стевів, що є на 1,5 стевів ($p < 0,01$) вищими, ніж у групі без їх переживання. За критеріями методики видно, що середні показники групи освітян з проявами ВОК за шкалою «внутрішня конфліктність» перебувають у межах високих значень, а групи без їх прояву – в межах середніх; за шкалою «самозвинувачення» у вчителів з переживанням внутрішньоособистісних конфліктів хоч і виявлено середнього рівня показники, але вони є більш наближеними до високих значень, ніж у опитаних без подібних проявів.

Вчителі з проявами внутрішньоособистісних конфліктів негативно ставляться до себе, постійно контролюють своє «Я», глибоко оцінюють все, що відбувається у власному внутрішньому світі, часто займаються самокопанням, що призводить до знаходження в себе тих якостей та рис, які ними засуджуються. Такі педагоги ставлять до себе високі вимоги, що спричиняє конфлікт між «Я»-реальним і «Я»-ідеальним, між рівнем домагань і фактичними досягненнями, визнання своєї малоцінності, а джерелом своїх досягнень і невдач вважають переважно себе. Проблемні ситуації, конфлікти у спілкуванні актуалізують у них психологічні захисти, серед яких домінують реакції захисту власного «Я» у вигляді засудження, звинувачень себе або залучення пом'якувальних обставин. Установка на самозвинувачення супроводжується розвитком внутрішнього напруження, відчуття неможливості задоволення основних потреб.

За результатами аналізу чинника «самоповага» статистичну відмінність у середніх показниках помічено між групами опитаних за шкалами «внутрішня чесність» та «віддзеркалене самоствавлення». У групі вчителів з переживанням внутрішньоособистісних конфліктів середні значення за шкалою «внутрішня чесність» становлять $5,4 \pm 1,38$ стевів, що на 1,6 стевів ($p < 0,01$) є нижчими, «за шкалою «відображене самоствавлення» – $5,6 \pm 1,46$ стевів, що на 1 стев ($p < 0,05$) є нижчі, ніж у групі педагогів, які не переживають внутрішньоособистісні конфлікти (див. рис. 3.12, табл. А.12 дод. А). За виділеними авторами критеріями обидві групи перебувають у межах середніх значень, але у групі вчителів з переживаннями внутрішньоособистісних конфліктів вони є більше наближеними до низьких значень.

Що ж до чинника аутосимпатії, то статистичну відмінність визначено між показниками за шкалою «самоприв'язаність» – $5,1 \pm 1,41$ стевів, що на 1,2 стевів ($p < 0,01$) є нижчими у групі вчителів з ознаками внутрішньоособистісних конфліктів, ніж у протилежній групі (див. рис. 3.12, табл. А.12 дод. А). Отримані показники у групі освітян з проявами внутрішньоособистісних конфліктів також містяться в межах середніх значень і є більше наближеними до низьких значень, ніж у опитаних без подібних переживань.

Отже, у вчителів зі стажем педагогічної діяльності до 5-ти років внутрішньоособистісні конфлікти проявляються через нижчий рівень виявлення внутрішньої чесності, відображеного самоствавлення, самоприв'язаності та вищого рівня самозвинувачення, ніж у вчителів без таких проявів. Інтенсивність вираження внутрішньоособистісних конфліктів у вчителів залежить від рівня вияву внутрішньої чесності, самозвинувачення, відображеного самоствавлення та самоцінності.

Що ж до групи вчителів, стаж педагогічної діяльності яких становить 6–20 років, які переживають чи не переживають внутрішньоособистісні конфлікти, то на статистичному рівні визначено різницю між середніми значеннями

Професійне вигорання працівників освіти

показників шкал самоствавлення особистості. Аналіз отриманих результатів даних свідчить про те, що між середніми значеннями обох шкал чинника «самозневажливість» груп учителів з педстажем 6–20 років спостерігається відмінність на статистичному рівні. Так, у групі досліджуваних з переживанням внутрішньоособистісних конфліктів середні показники за шкалою «внутрішня конфліктність» $8,6 \pm 0,73$ стенив є високого рівня, що на 4 стени є вищими ($p < 0,01$), ніж у групі вчителів без їх виявлення. За шкалою «самозвинувачення» – показники на рівні $7,5 \pm 1,54$ стенив, що на 2,6 ст. є вищими, ніж у групі вчителів без їх переживання ($p < 0,01$) (табл. А.13 дод. А, рис. 3.13).

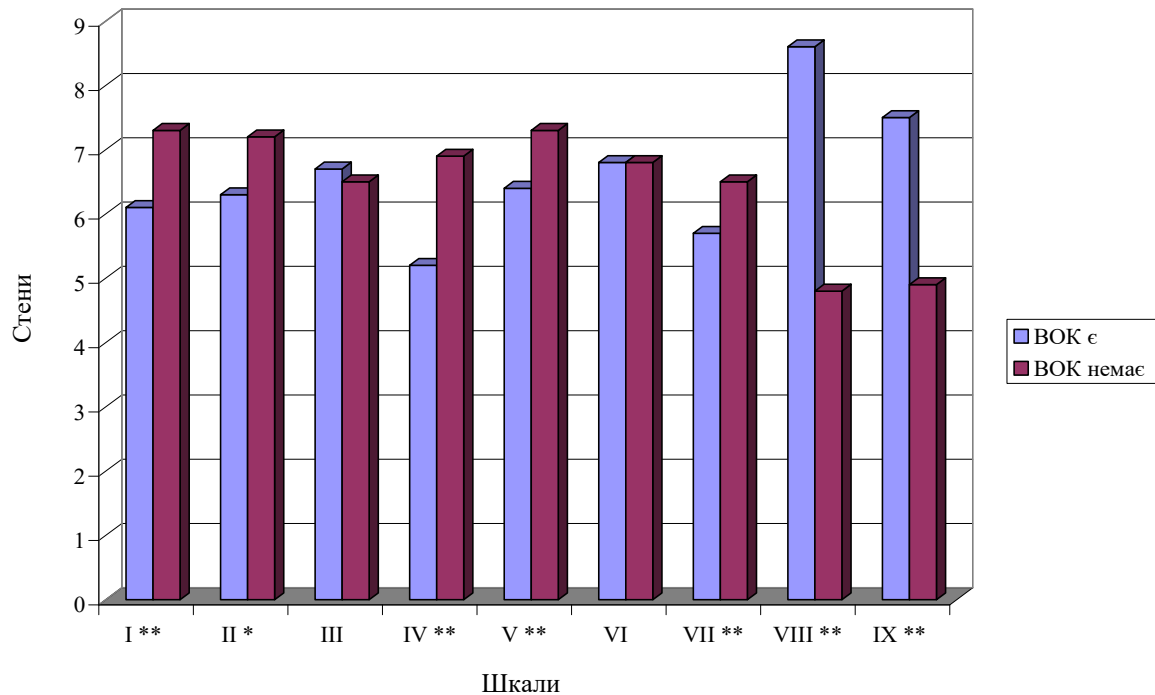


Рис. 3.13. Виразення самоствавлення у групах учителів з педагогічним стажем 6–20 років

Джерело: розроблено авторами.

Примітки:

1. Рівні достовірності: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.
2. I – внутрішня чесність, II – самовпевненість, III – самоуправління, IV – відображене самоствавлення, V – самоцінність, VI – самоприйняття, VII – самоприв'язаність, VIII – внутрішня конфліктність, IX – самозвинувачення.
3. ВОК – внутрішньоособистісні конфлікти.

Відповідно до визначених критеріїв методики середні показники групи вчителів, у яких проявляються внутрішньоособистісні конфлікти за шкалою «внутрішня конфліктність» перебувають у межах високих значень, а групи педагогів без їх переживання – у межах середніх. За шкалою «самозвинувачення» у вчителів з проявами внутрішньоособистісних конфліктів хоч і виявлено середні показники, але вони є більш наближеними до високих значень, ніж у опитаних без їх переживання.

Статистичну відмінність у середніх показниках за чинником «самоповага» зафіксовано між групами вчителів за шкалами «внутрішня чесність», «самовпевненість» та «відображене самоствавлення». У групі досліджуваних з проявами внутрішньоособистісних конфліктів за шкалою «внутрішня чесність» середні значення становлять $6,1 \pm 1,33$ стевів, що на 1,2 стевів є нижчими ($p < 0,01$), за шкалою «самовпевненість» – $6,3 \pm 1,80$ стевів, що на 0,9 стевів ($p < 0,05$), є нижчими та за шкалою «відображене самоствавлення» – $5,2 \pm 1,94$ стевів, що на 1,7 стевів ($p < 0,01$) є нижчими, ніж у опитаних без їх переживання (див. рис. 3.13, табл. А.13 дод. А). Отримані показники у групі педагогів з проявами внутрішньоособистісних конфліктів перебувають у межах середнього рівня і є більше наближеними до низьких значень, ніж у опитаних без подібних переживань, тобто у вчителів з проявами ВОК слабше проявляється впевненість у собі, вони не очікують схвального ставлення до себе та менше проявляють внутрішню чесність.

Що ж до чинника «аутосимпатії», то статистичну відмінність визначено у показниках за шкалами «самоцінність» та «самоприв'язаність». У групі вчителів з проявами внутрішньоособистісних конфліктів середні значення за шкалою «самоцінність» становлять $6,4 \pm 1,84$ стевів, що на 0,9 стевів ($p < 0,01$) є нижчими, за шкалою «самоприв'язаність» – $5,7 \pm 1,47$ стевів, що на 0,8 стевів ($p < 0,01$) є нижчими, ніж у групі досліджуваних без їх переживання. Показники шкал «самоцінність» та «самоприв'язаність» у групі педагогів з проявами внутрішньоособистісних конфліктів перебувають

у межах середніх значень і є більш наближеними до низьких значень, ніж у групі опитаних без таких переживань (див. рис. 3.13, табл. А.13 дод. А).

Учителі з переживанням внутрішньоособистісних конфліктів глибоко сумніваються в унікальності своєї особистості, недооцінюють своє духовне «Я». Вони готові до зміни «Я-концепції», пошуку відповідності реального та ідеального «Я»; відкриті новому досвіду пізнання себе, легко змінюють уявлення про себе.

Таким чином, у вчителів зі стажем педагогічної діяльності від 6 до 20 років внутрішньоособистісні конфлікти проявляються через нижчий рівень внутрішньої чесності, самовпевненості, відображеного самоствавлення, самоцінності, самоприв'язаності, натомість вищим є самозвинувачення, ніж у вчителів, які їх не переживають. Інтенсивність вираження внутрішньоособистісних конфліктів залежить від сили вияву самоприв'язаності, віддзеркаленого самоствавлення, самоприйняття.

Між групами вчителів, які переживають та не переживають внутрішньоособистісні конфлікти, стаж педагогічної діяльності яких становить більше 21 року, на статистичному рівні виявлено відмінність у середніх значеннях показників майже всіх шкал самоствавлення. Визначено статистичну відмінність між середніми значеннями чинника «самозневажливість» в обох шкалах між групами вчителів з проявами та без проявів внутрішньоособистісних конфліктів. Так, у групі педагогів з ознаками внутрішньоособистісних конфліктів середні показники (див. рис. 3.14, табл. А.14 дод. А) за шкалою «внутрішня конфліктність» перебувають в межах високого рівня ($8,4 \pm 0,58$ стенив), що на 3,6 стенив ($p < 0,01$) більше, та за шкалою «самозвинувачення» – $6,8 \pm 1,71$ стенив, що на 1,9 стенив ($p < 0,01$) є вищими, ніж у групі вчителів без їх переживання.

Середні показники за шкалою «внутрішня конфліктність» у групі вчителів з проявами ВОК перебувають у межах високих значень, а у групі без таких проявів – у межах середніх значень. За шкалою «самозвинувачення» у педагогів

Розділ 3. Експериментальне дослідження синдрому професійного вигорання та внутрішньоособистісних конфліктів учителів

з переживанням ВОК виявлено середні показники, але вони є більш наближеними до високих значень, ніж у опитаних без прояву внутрішньоособистісних конфліктів.

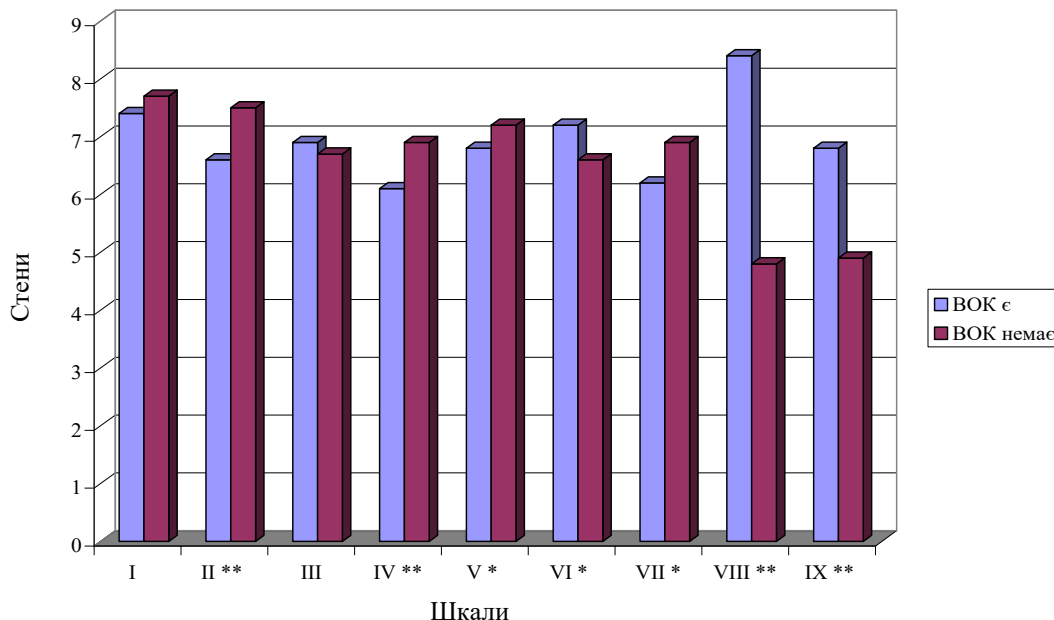


Рис. 3.14. Вираження самоствавлення у групах учителів з педагогічним стажем більше 21 року

Джерело: розроблено авторами.

Примітки:

1. Рівні достовірності: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.
2. I – внутрішня чесність, II – самовпевненість, III – самоуправління, IV – відображене самоствавлення, V – самоцінність, VI – самоприйняття, VII – самоприв'язаність, VIII – внутрішня конфліктність, IX – самозвинувачення.
3. ВОК – внутрішньоособистісні конфлікти.

За чинником «самоповага» статистичну відмінність між середніми показниками помічено у груп опитаних з проявами та без проявів внутрішньоособистісних конфліктів за шкалами «самовпевненість», «віддзеркалене самоствавлення». За іншими шкалами тут спостерігається підвищення показників середніх значень. Так, середні значення груп педагогів з переживанням внутрішньоособистісних конфліктів на статистичному рівні за шкалою «самовпевненість» становлять $6,6 \pm 1,72$ стевів, що є на 0,9 стевів ($p < 0,01$) нижчими, ніж у групі вчителів без ВОК. Також у групі досліджуваних з переживанням за шкалою «віддзеркалене самоствавлення» середні значення становлять $6,1 \pm 1,75$ стевів, що на 0,8 стевів

($p < 0,01$) є нижчими, ніж у опитаних з ознаками внутрішньоособистісних конфліктів. Отримані показники за шкалами «самовпевненість» та «відображене самоствавлення» у групі освітян з проявами внутрішньоособистісних конфліктів перебувають у межах середніх значень і є більш наближеними до низьких значень, ніж у опитаних без подібних переживань, тобто меншою мірою проявляється впевненість у собі та уявлення про ставлення до себе інших.

Що ж до чинника «аутосимпатія», то статистичну відмінність визначено між середніми значеннями показників за шкалами «самоприйняття» та «самоприв'язаність» груп з проявами та без проявів внутрішньоособистісних конфліктів. У вчителів з проявами внутрішньоособистісних конфліктів за шкалою «самоприйняття» середні значення становлять $7,2 \pm 1,78$ стевів, що на 0,6 стевів ($p < 0,05$) є вищими, ніж у педагогів без ознак внутрішньоособистісних конфліктів; за шкалою «самоприв'язаність» – $6,2 \pm 1,91$ стевів, що на 0,7 стевів ($p < 0,05$) є нижчими, ніж у досліджуваних без їх прояву. Отримані показники у групі освітян, які переживають ВОК, перебувають у межах значень середнього рівня, є більш наближеними до значень низького рівня, ніж у опитаних без їх переживання.

Отже, у вчителів зі стажем педагогічної діяльності більше 21 року внутрішньоособистісні конфлікти проявляються симптомами нижчого рівня самовпевненості, відображеного самоствавлення, самоприв'язаності, вищого рівня самоприйняття, самозвинувачення.

Таким чином, підводячи підсумок результатів дослідження за методикою вивчення самоствавлення особистості Р.С. Пантелєєва, потрібно зазначити такі особливості:

- загальна закономірність полягає в тому, що в міру збільшення стажу педагогічної діяльності, професійної компетентності, досвіду рівень внутрішньоособистісних конфліктів у педагогів зростає;
- найнижчий рівень внутрішньоособистісних конфліктів виявлено в групі вчителів зі стажем педагогічної діяльності до 5-ти років, що супроводжується нижчими

показники внутрішньої чесності, відображеного самоствавлення, самоприв'язаності та вищими – самозвинувачення;

– у вчителів зі стажем педагогічної діяльності від 6 до 20 років помітні високі показники внутрішньоособистісних конфліктів, які супроводжуються як нижчими показниками внутрішньої чесності, самовпевненості, відображеного самоствавлення, самоцінності, самоприв'язаності, так і вищими – самозвинувачення;

– у вчителів з педагогічним стажем більше 21 року внутрішньоособистісні конфлікти супроводжуються нижчими показниками самовпевненості, відображеного самоствавлення, самоприв'язаності та найвищими – самоприйняття, самозвинувачення;

– у вчителів зі стажем педагогічної діяльності від 6 до 20 років збільшується прояв внутрішньоособистісних конфліктів, пов'язаних з переживанням кризи середини життя та професійної кризи, що спричиняє у людини внутрішньоособистісні конфлікти;

– наявні розбіжності за показниками спостерігаються в межах середнього рівня, але всі три категорії досліджуваних потребують психологічної допомоги.

Перші описи та визначення комплексів неповноцінності було здійснено в психоаналізі А. Адлером. Згідно з його поглядами, формування характеру особистості відбувається в перші п'ять років життя, упродовж яких вона відчуває на собі вплив несприятливих чинників, які й породжують у неї комплекс неповноцінності. У подальшому цей комплекс істотно впливає на поведінку індивідуума, його активність, думки тощо. Комплекс неповноцінності визначається як емоційно забарвлені переконання та життєві принципи, що проявляються в імпульсивних та таких, які не піддаються поясненню вчинках, ускладнюють нормальне життя, обмежують можливості розвитку особистості та заважають відчувати почуття радості. Комплекс неповноцінності змушує людину почуватися нижчою за інших, відтак може бути причиною відмови від будь-якої конкурентної боротьби. Комплекси розвиваються у особистостей, які до себе та до інших є надто суворими.

Для дослідження комплексу неповноцінності в групі учителів з переживаннями та без переживання внутрішньо-особистісних конфліктів було застосовано методику визначення самооцінки комплексу неповноцінності [58]. Згідно з інтерпретацією методики 0–40 ум од. – визначається комплекс неповноцінності, 41–80 ум од. – наявний комплекс неповноцінності, є можливість особистості самій справлятися з ним, 81–130 ум од. – наявний комплекс неповноцінності, але особистість сама справляється з ним, 131–150 ум од. – комплекси особистістю не визнаються.

У результаті проведеного дослідження (рис. 3.15, табл. А.15 дод. А) на рівні статистичної значущості визначено відмінності між середніми значеннями показників рівня прояву комплексу неповноцінності груп учителів зі стажем педагогічної діяльності до 5-ти років, які переживають чи не переживають внутрішньоособистісні конфлікти.

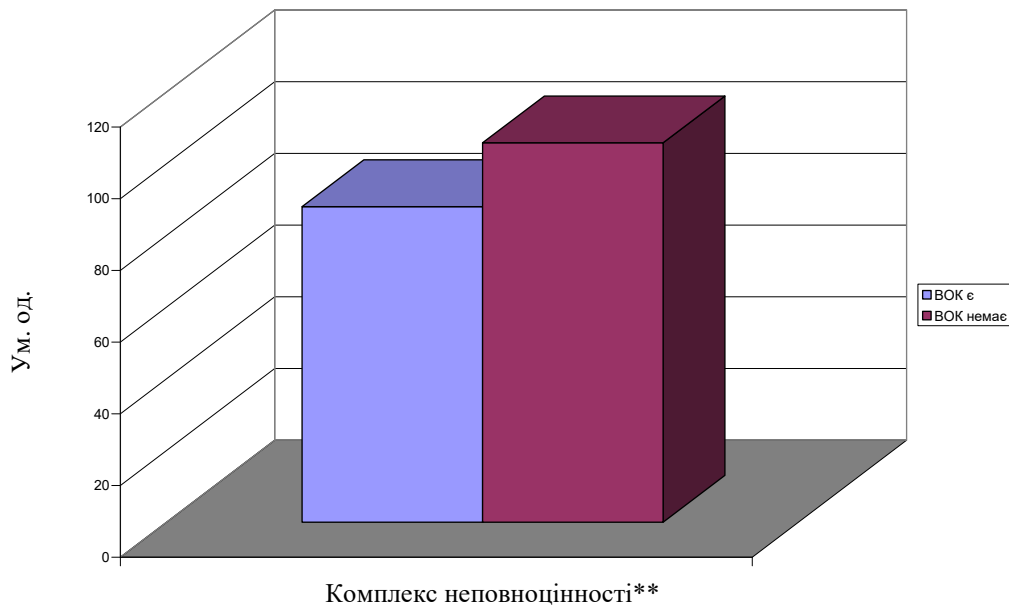


Рис. 3.15. Вираження комплексу неповноцінності у групах учителів з педагогічним стажем до 5-ти років

Джерело: розроблено авторами.

Примітки.

1. Рівні достовірності: ** – $p \leq 0,01$.
2. ВОК – внутрішньоособистісні конфлікти.

Так, середні значення у групі досліджуваних з проявами внутрішньоособистісних конфліктів є нижчими за

88,0±15,19 ум. од., ніж у групі без їх ознак – 105,8±15,05 ум. од. ($p < 0,01$), що свідчить про наявність прояву комплексу неповноцінності більшою мірою. Очевидно, в період адаптації молоді вчителі відчувають свою недосконалість, бажають її перебороти, а це в свою чергу викликає у них відчуття ще більшої невідповідності особистих характеристик їхньому уявленню про досконалість.

Отже, у педагогів зі стажем педагогічної діяльності до 5-ти років внутрішньоособистісні конфлікти можуть виникнути через переборення особистістю комплексів неповноцінності, а також ВОК супроводжуються вищим рівнем виявлення комплексу неповноцінності.

Дані, отримані в результаті дослідження (табл. А.16 дод. А, рис. 3.16), свідчать про статистичну відмінність між середніми значення показників комплексу неповноцінності у групах вчителів зі стажем педагогічної діяльності від 6 до 20 років з проявами та без прояву внутрішньоособистісних конфліктів.

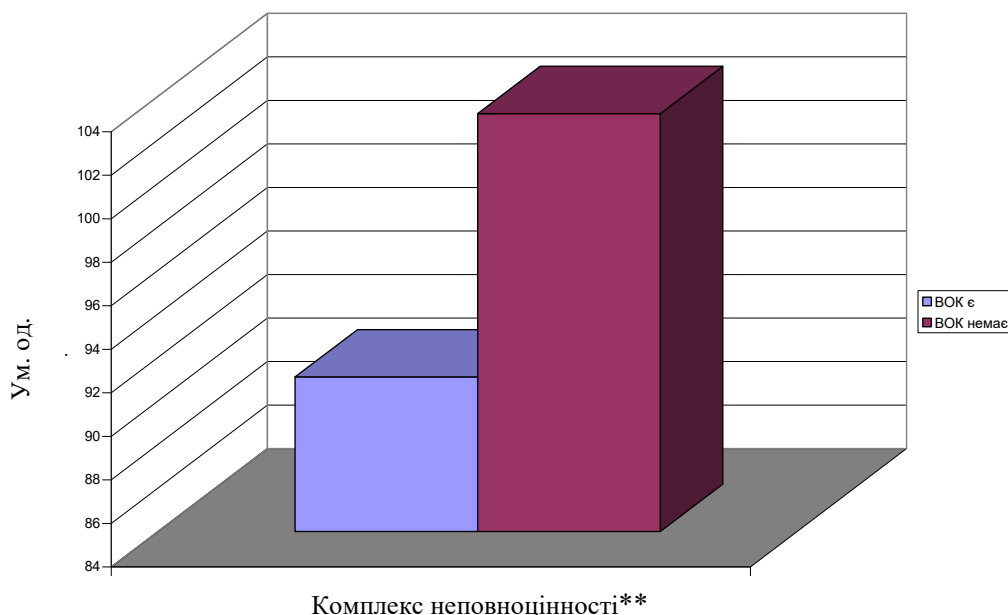


Рис. 3.16. Вираження комплексу неповноцінності у групах учителів з педагогічним стажем 6–20 років

Джерело: розроблено авторами.

Примітка.

1. Рівні достовірності: ** – $p \leq 0,01$.
2. ВОК – внутрішньоособистісні конфлікти.

Так, у педагогів з ознаками внутрішньоособистісних конфліктів середні значення $91,1 \pm 7,30$ ум. од. є нижчими, ніж у групі без їх ознак ($103,2 \pm 10,84$ ум. од.) при $p < 0,01$, тобто у опитаних з проявами ВОК більшою мірою проявляються ознаки комплексу неповноцінності, вони у себе знаходять більше рис, які їм не подобаються. Очевидно, в період професійної стабільності вчителі, удосконалюючи свою майстерність, об'єктивніше оцінюють свою поведінку та вчинки оточуючих, а під час аналізу можуть виникати відчуття невідповідності, які їм важко перебороти, тож як наслідок – виникнення комплексів у особистості.

Отже, у вчителів, які мають стаж педагогічної діяльності від 6 до 20 років, внутрішньоособистісні конфлікти можуть виникнути через переборення особистістю комплексів неповноцінності, а також ВОК супроводжуються вищим рівнем прояву комплексу неповноцінності.

Відмінність у показниках рівня прояву комплексу неповноцінності у групах вчителів зі стажем педагогічної діяльності більше 21 року, які переживають або не переживають внутрішньоособистісні конфлікти, представлено в табл. А.17 дод. А та на рис. 3.17.

У цій групі освітян з проявами внутрішньоособистісних конфліктів середні значення є нижчими на статистичному рівні ($88,6 \pm 12,37$ ум. од.), ніж у групі вчителів без їх прояву – ($98,1 \pm 12,47$ ум. од.) при $p < 0,01$. Тобто у педагогів, які переживають внутрішньоособистісні конфлікти, більшою мірою проявляються комплекси неповноцінності; меншою мірою вони об'єктивно оцінюють свою поведінку та вчинки інших, а також у компаніях почуваються не так легко і вільно як ті, у кого не проявляється внутрішньоособистісний конфлікт. Очевидно, в цей період відбувається підбиття підсумків професійної діяльності, і, на думку вчителів, їм не все вдалося, знаходять у собі рими, що не відповідають поставленим вимогам, а це в свою чергу викликає у них відчуття неповноцінності.

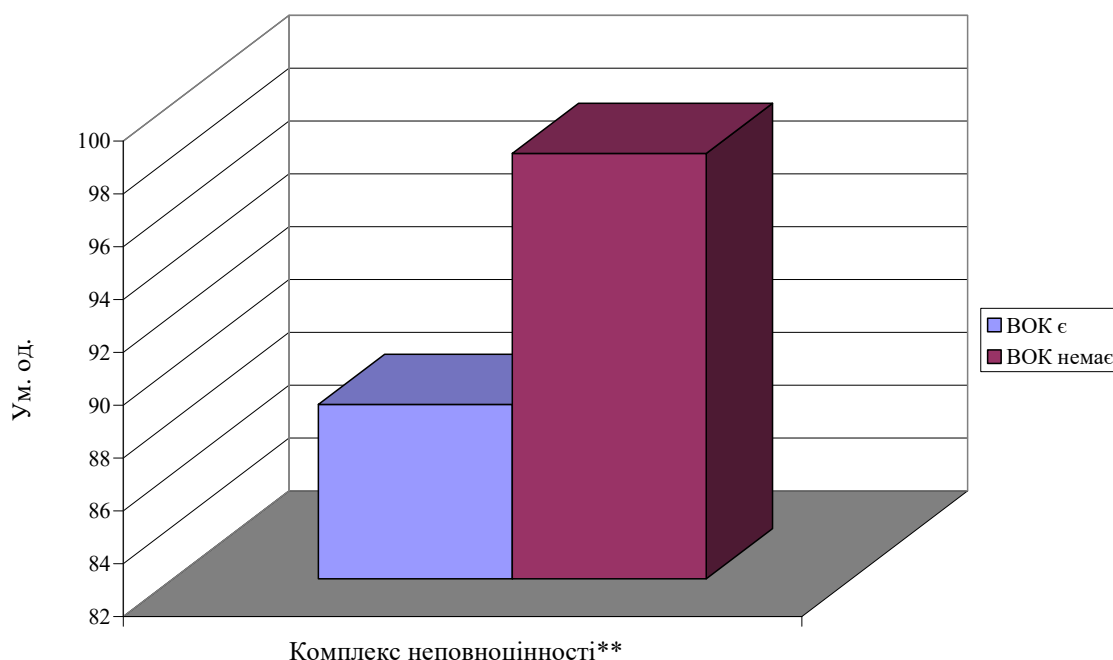


Рис. 3.17. Вираження комплексу неповноцінності у групах учителів з педагогічним стажем більше 21 року

Джерело: розроблено авторами.

Примітки.

1. Рівні достовірності: ** – $p \leq 0,01$.
2. ВОК – внутрішньоособистісні конфлікти.

Отже, у вчителів зі стажем педагогічної діяльності більше 21 року вияви внутрішньоособистісних конфліктів супроводжуються вищим рівнем прояву комплексу неповноцінності.

Таким чином, підводячи підсумки проведеного дослідження за методикою самооцінки комплексу неповноцінності, варто зазначити такі особливості:

– у всіх групах досліджуваних з проявами внутрішньоособистісних конфліктів показники комплексу неповноцінності є вищими, ніж у групі людей без їх прояву, що свідчить про незадоволеність учителів своїми особистісними рисами, особливостями власної поведінки або професійної компетентності;

– рівень прояву комплексу неповноцінності у всіх групах педагогів з переживаннями внутрішньоособистісних конфліктів є майже однаковими;

– отримані дані свідчать про те, що вчителі з проявами комплексу неповноцінності потребують психологічної допомоги.

Для дослідження особливостей прояву тривожності, тривожності як реакції на подразники зовнішнього середовища та риси особистості у вчителів, які перебувають у стані внутрішньоособистісного конфлікту чи не переживають такий конфлікт, ми застосували опитувальник Ч.Д. Спілбергера – Ю.Л. Ханіна [58, 141]. Так, Ю.Л. Ханін визначає стан тривоги або ситуативну тривожність, що виникає «як реакція людини, найчастіше соціально-психологічні стресори (очікування негативної оцінки або агресивної реакції, сприйняття несприятливого до себе ставлення, загрози своїй самоповазі, престижу». І навпаки, особистісна тривожність як риса, якість, диспозиція дає уявлення про індивідуальні відмінності у схильності до дії різноманітних стресорів. Тобто йдеться про порівняно стійку схильність людини сприймати загрозу своєму «Я» в різних ситуаціях і реагувати на них підвищенням ситуативної тривожності, величина ж особистісної тривожності характеризує минулий досвід індивіда, тобто наскільки часто йому доводилося відчувати ситуативну тривожність...».

За інтерпретацією методики, рівень особистісної та ситуативної тривожності визначається за такими числовими межами: до 30 ум. од. – низька тривожність, 31–45 ум. од. – помірна тривожність, 46 ум. од. і більше – висока тривожність.

Середні показники як ситуативної, так і особистісної тривожності у вчителів, які перебувають у стані внутрішньоособистісних конфліктів, з педагогічним стажем до 5-ти років є більш високими, ніж у тих педагогів, які не переживають внутрішньоособистісні конфлікти. При порівнянні вираженості рівня тривожності у групах учителів, які перебувають чи не перебувають у стані внутрішньоособистісних конф-

Розділ 3. Експериментальне дослідження синдрому професійного вигорання та внутрішньоособистісних конфліктів учителів

ліктів, стаж педагогічної діяльності яких становить до 5 років, визначено статистичну відмінність у середніх значеннях. Так, у групі освітян, які перебувають у стані внутрішньоособистісних конфліктів, середні значення ситуативної тривожності становлять $50,2 \pm 15,59$ ум. од., що є на 8,1 ум. од. вищими, ніж у групі тих, у котрих не визначаються внутрішньоособистісні конфлікти при $p < 0,05$. Що ж до особистісної тривожності, то у групі педагогі, які перебувають у стані внутрішньоособистісних конфліктів, середні значення $51,6 \pm 7,42$ ум. од. є на 7,1 ум. од. вищими, ніж у вчителів із вибірки без подібних проявів при $p < 0,01$. (рис. 3.18, табл. А.18 дод. А).

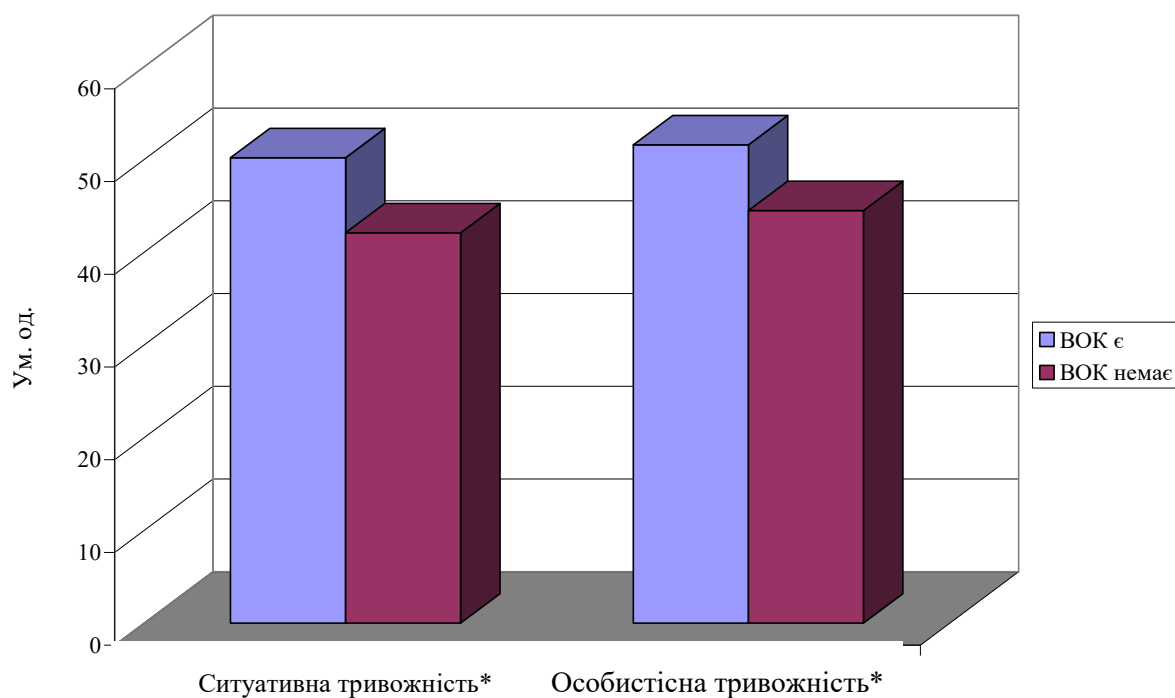


Рис. 3.18. Вираження тривожності у групах учителів з педагогічним стажем до 5-ти років

Джерело: розроблено авторами.

Примітка.

1. Рівні достовірності * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.
2. ВОК – внутрішньоособистісні конфлікти.

Також варто зауважити, що у вчителів, у яких проявляються ВОК, рівень особистісної та ситуативної тривожності перебуває в межах високих показників, а у вчителів без таких проявів показники тривожності знаходяться в межах помірною рівня. Цікавим є те, що показники особистісної тривожності у педагогів з ознаками ВОК є більш високими. Це свідчить про те, що вчителі з ознаками внутрішньо-особистісного конфлікту є більш тривожними, частіше обставини навколишньої дійсності сприймають як загрозу. Відомо, що у період до 5-ти років педагоги пристосовуються до нового для них виду діяльності, у них проявляються підвищені вимоги до себе, обставини професійної діяльності для них є новими, недостатньо вироблено навичок для переборення загрозливих для них ситуацій.

Отже, аналіз отриманих даних щодо виявлення тривожності досліджуваних показав, що у вчителів зі стажем педагогічної діяльності до 5-ти років внутрішньоособистісні конфлікти проявляються через високий рівень ситуативної та особистісної тривожності.

Результати проведеного дослідження (рис. 3.19, табл. А.19 дод. А) між групами вчителів, які перебувають чи не перебувають у стані внутрішньоособистісних конфліктів, стаж педагогічної діяльності яких становить 6–20 років, засвідчив статистичну відмінність у середніх значеннях як між показниками ситуативної, так і особистісної тривожності. Показники ситуативної та особистісної тривожності у педагогів, які перебувають у стані внутрішньоособистісного конфлікту, є вищими, ніж у тих, що їх не переживають. Так, у групі вчителів, які переживають ВОК, середні показники ситуативної тривожності становлять $47,9 \pm 11,25$ ум. од., що на 9,1 ум. од. є більше, ніж у групи опитаних без їх прояву при $p < 0,01$. Що ж до особистісної тривожності, то у групі педагогів, які перебувають у стані внутрішньоособистісних конфліктів, середні значення становлять $52,1 \pm 4,60$ ум. од., що є на 7,6 ум. од. більше, ніж у вчителів із вибірки без їх прояву при $p < 0,01$.

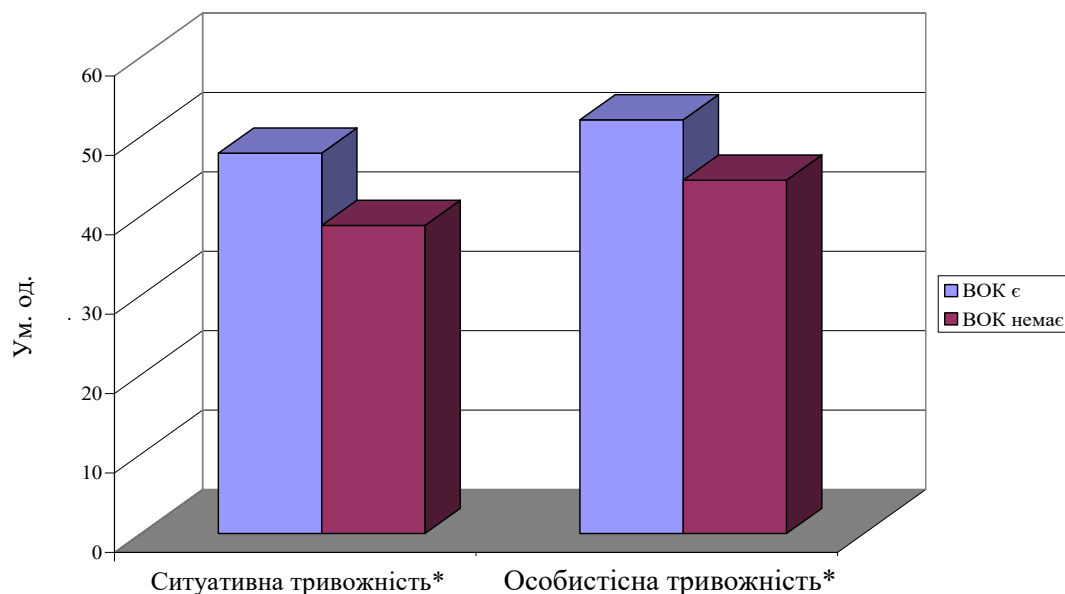


Рис. 3.19. Вираження тривожності у групах учителів з педагогічним стажем 6–20 років

Джерело: розроблено авторами.

Примітки.

1. Рівні достовірності: ** – $p \leq 0,01$.
2. ВОК – внутрішньоособистісні конфлікти.

Прикметним є те, що у вчителів, у яких проявляються внутрішньоособистісні конфлікти, рівень особистісної та ситуативної тривожності спостерігається в межах високих показників, а у групі освітян без їх переживань – у межах помірною рівня. Показники середніх значень особистісної тривожності є вищими, ніж середні значення ситуативної тривожності. Це свідчить про те, що у вчителів внутрішньоособистісні конфлікти супроводжуються тривогою, обставини навколишньої дійсності сприймаються ними як загроза. Хоча період від 6 до 20 років педагогічної діяльності є періодом заспокоєння, врівноваженості, стабільності, впевненості у своїх силах та ситуаціях, що стосуються професійної діяльності, проте педагоги, які переживають ВОК, нерідко обставини педагогічної діяльності сприймають як такі, що тривожать, завдають неспокою та незадоволення, тому тривожність стає їхньою особистісною рисою.

Таким чином, аналіз отриманих даних щодо виявлення тривожності досліджуваних засвідчив, що у вчителів зі

стажем педагогічної діяльності від 6 до 20 років внутрішньоособистісні конфлікти проявляються через високий рівень ситуативної та особистісної тривожності.

У результаті дослідження (рис. 3.20, табл. А.20 дод. А) визначено, що рівень тривожності у групі вчителів, стаж педагогічної діяльності яких становить більше 21 року, які перебувають у стані внутрішньоособистісного конфлікту, є вищим, ніж у педагогів тієї групи, в якій не виявлено внутрішньоособистісні конфлікти. Так, встановлено, що на статистичному рівні середнє значення ситуативної тривожності у групі вчителів, які перебувають у стані ВОК, становить $(49,4 \pm 7,07$ ум. од.), що на 11,8 ум. од. є вищими при $p < 0,01$. Що ж до особистісної тривожності у вчителів, які переживають стан внутрішньоособистісних конфліктів, то середні значення становлять $54,6 \pm 4,44$ ум. од., тобто на 9,9 ум. од. більше, ніж у освітян з групи без їх прояву при $p < 0,01$.

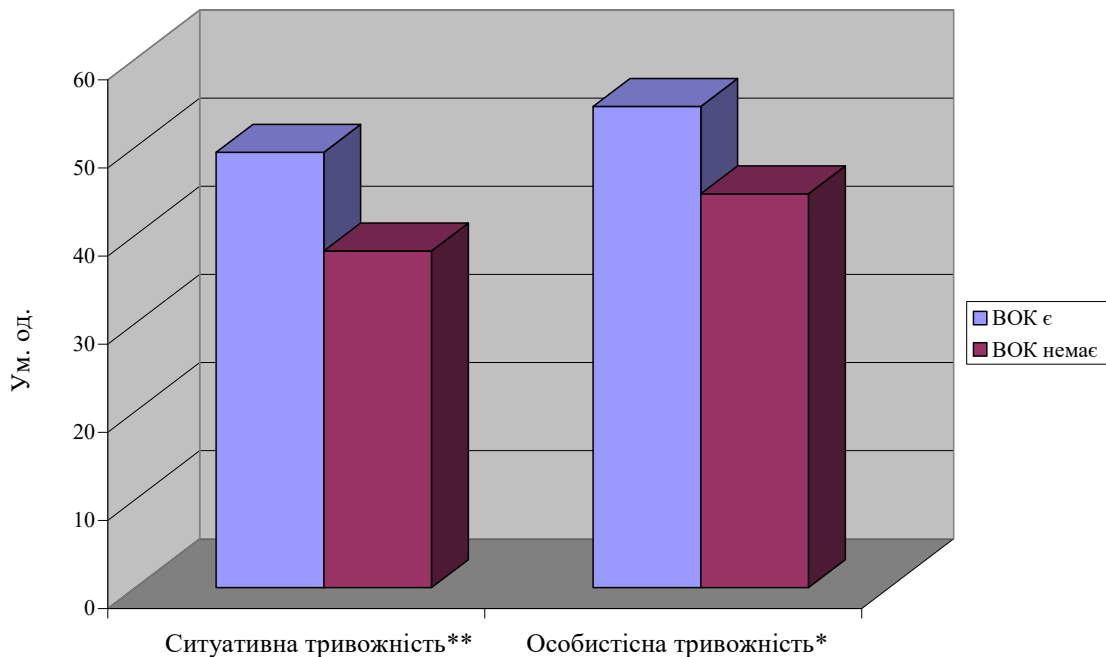


Рис. 3.20. Вираження тривожності у групах учителів з педагогічним стажем більше 21 року

Джерело: розроблено авторами.

Примітки.

1. Рівні достовірності: ** – $p \leq 0,01$.
2. ВОК – внутрішньоособистісні конфлікти.

Варто зазначити, що у вчителів з проявами внутрішньо-особистісних конфліктів показники як особистісної, так і ситуативної тривожності спостерігаються в межах високого рівня, а у вчителів без їх прояву такі показники перебувають у межах помірною рівня. Показники особистісної тривожності у педагогів з ознаками внутрішньоособистісних конфліктів є більш високими, ніж показники ситуативної. Це свідчить про те, що вчителі з переживаннями ВОК (педагогічний стаж яких – понад 21 рік) є більш тривожними, а обставини навколишнього світу сприймаються ними як загроза своїй педагогічній діяльності та власне собі. У освітян з педагогічним стажем більше 21 року професійна діяльність спричиняє тривожність, вони переживають з приводу ситуацій, які складаються під час взаємодії з дітьми, батьками, колегами. Також переживання внутрішньоособистісних конфліктів у них супроводжується тривожними станами, які їх виснажують та заважають успішно реалізувати себе під час професійної діяльності.

Отже, аналіз отриманих даних щодо виявлення тривожності досліджуваних показав, що у вчителів зі стажем педагогічної діяльності більше 21 року внутрішньоособистісні конфлікти проявляються через високий рівень ситуативної та особистісної тривожності.

У ході порівняння середніх значень у групах осіб у стані внутрішньоособистісних конфліктів з різним стажем педагогічної діяльності було виявлено те, що зі збільшенням педагогічного стажу зростають показники особистісної тривожності, тобто у вчителів така характеристика стає стійкішою й сильніше проявляється. Щодо показників ситуативної тривожності, то тут ми спостерігаємо найвищі показники у групі педагогів зі стажем педагогічної діяльності до 5-ти років, а найнижчими вони є у групі вчителів з педстажем 6–20 років. А також у всіх групах опитаних з проявами внутрішньо-особистісних конфліктів показники ситуативної та особистісної тривожності перебувають у межах високого рівня.

Таким чином, підводячи підсумки отриманих результатів щодо тривожності у вчителів за опитувальником Ч.Д. Спілбергера – Ю.Л. Ханіна, потрібно зазначити такі особливості:

– загальна закономірність полягає в тому, що зі збільшенням стажу педагогічної діяльності зростає рівень особистісної тривожності. Очевидно, зі збільшенням віку та збільшенням тривалості професійної діяльності особистісна тривожність стає особистісною рисою;

– у всіх досліджуваних групах освітян з проявами внутрішньоособистісних конфліктів рівень ситуативної та особистісної тривожності на статистичному рівні є вищим, ніж у групі вчителів без подібних переживань.

Отримані дані свідчать про те, що вчителі з високим рівнем особистісної та ситуативної тривожності потребують психологічної допомоги.

Тест-опитувальник емоційно-вольової регуляції А.В. Зверкова, Е.В. Ейдмана [141] для дослідження емоційно-вольового самоконтролю було застосовано як один з інформативних, що дало змогу зрозуміти особливості виникнення та перебігу внутрішньоособистісних конфліктів у вчителів під час їх педагогічної діяльності.

Рівень емоційно-вольового самоконтролю визначається порівнянням отриманих даних із середніми значеннями шкал вольової саморегуляції, наполегливості, самовладання. Для шкали вольової саморегуляції така величина становить 12 балів, наполегливість – 8 балів та самовладання – 6 балів. У тому разі, коли показники становлять більше половини максимально можливої суми збігань, такий показник свідчить про високий рівень розвитку вольової саморегуляції, наполегливості, самовладання.

У процесі порівняння середніх значень між групами вчителів з педагогічним стажем до 5-ти років, у яких проявляються та не проявляються внутрішньоособистісні конфлікти, нами не було визначено статистичної відмінності між показниками (рис. 3.21, табл. А.21 дод. А), хоча у педагогів з

проявами внутрішньоособистісних конфліктів показники рівня вольової саморегуляції та самовладання є дещо вищими, ніж у групі опитаних без їх переживання.

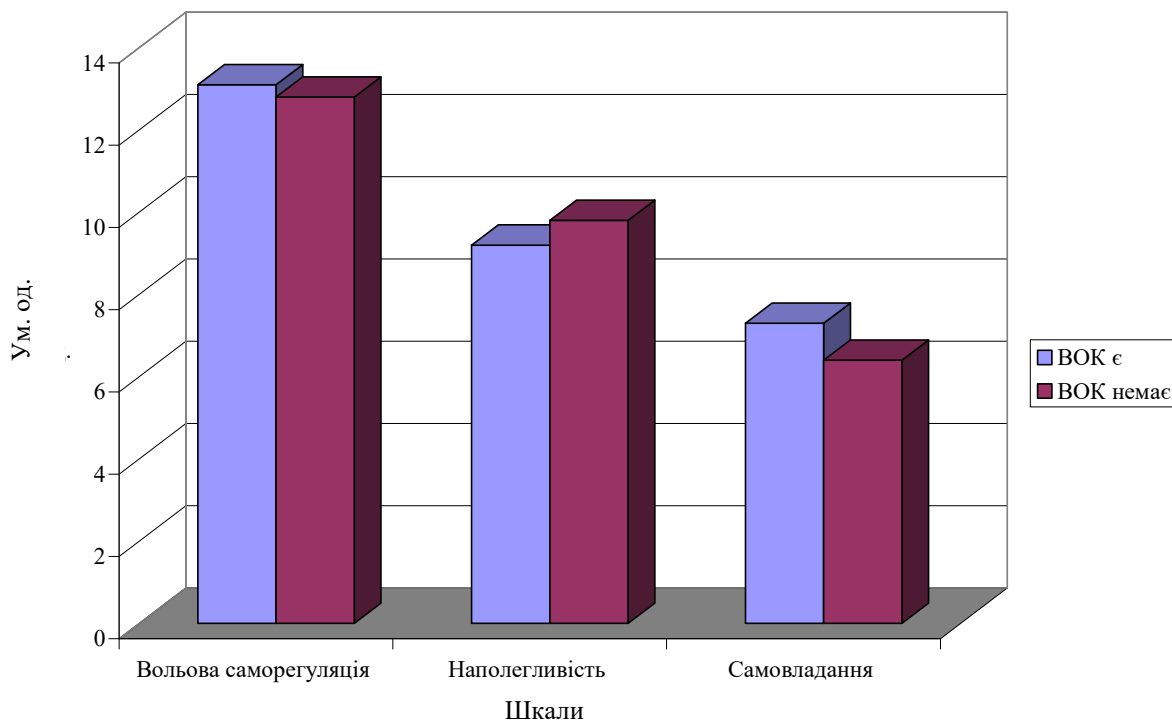


Рис. 3.21. Вираження саморегуляції у групах учителів з педагогічним стажем до 5-ти років

Джерело: розроблено авторами.

Примітка. ВOK – внутрішньоособистісні конфлікти.

Очевидно, у молодих педагогів зі стажем педагогічної діяльності до 5-ти років відбувається наростання внутрішнього напруження, переважання постійної стурбованості та втоми, що пов'язано з прагненням контролювати кожний нюанс власної поведінки і з тривожністю з приводу найменшої її спонтанності. Досліджувані з ознаками внутрішньоособистісних конфліктів прагнуть до постійного самоконтролю, регуляції власних емоцій, надмірно свідомо обмежують свою спонтанність, що може призвести до надмірного напру-

ження, тривоги, може проявлятися постійна стурбованість, втома. Тобто у вчителів з педагогічним стажем до 5-ти років емоційно-вольовий самоконтроль є причиною виникнення внутрішньоособистісних конфліктів.

Отже, очевидно, вольова саморегуляція та самовладання є причинами виникнення внутрішньоособистісних конфліктів у вчителів зі стажем педагогічної діяльності до 5-ти років, але цей аспект потребує додаткового дослідження. Внутрішньо-особистісні конфлікти проявляються через вищий рівень вольової саморегуляції самовладання, а також через нижчий рівень наполегливості, тоді як у групі опитаних без переживання ВОК рівень наполегливості є вищим, а вольова саморегуляція та самовладання – нижчими.

У результаті проведеного дослідження (рис. 3.22, табл. А.22 дод. А) у вчителів з педагогічним стажем від 6 до 20 років з проявами та без прояву внутрішньоособистісних конфліктів визначено відмінність на статистичному рівні між середніми значеннями за всіма шкалами – вольова саморегуляція, наполегливість та самовладання. Так, у групі педагогів з ознаками внутрішньоособистісних конфліктів за шкалою «вольова саморегуляція» середні значення ($13,6 \pm 2,97$ ум. од.) є на 2,5 ум. од. нижчими при $p < 0,01$, за шкалою «наполегливість» середні значення ($9,4 \pm 2,35$ ум. од.) є на 1,7 ум. од. нижчими при $p < 0,01$, за шкалою «самовладання» середні значення ($7,7 \pm 2,44$ ум. од.) є на 1 ум. од. нижчими при $p < 0,05$, ніж у групі освітян без таких проявів.

У вчителів з переживаннями внутрішньоособистісних конфліктів зі стажем педагогічної діяльності від 6 до 20 років нижчим є рівень розвитку вольової саморегуляції, наполегливості та самовладання.

Отже, у групі вчителів зі стажем педагогічної діяльності від 6 до 20 років внутрішньоособистісні конфлікти супроводжуються вищим рівнем розвитку емоційно-вольового самоконтролю: вольової саморегуляції, наполегливості та самовладання.

Розділ 3. Експериментальне дослідження синдрому професійного вигорання та внутрішньоособистісних конфліктів учителів

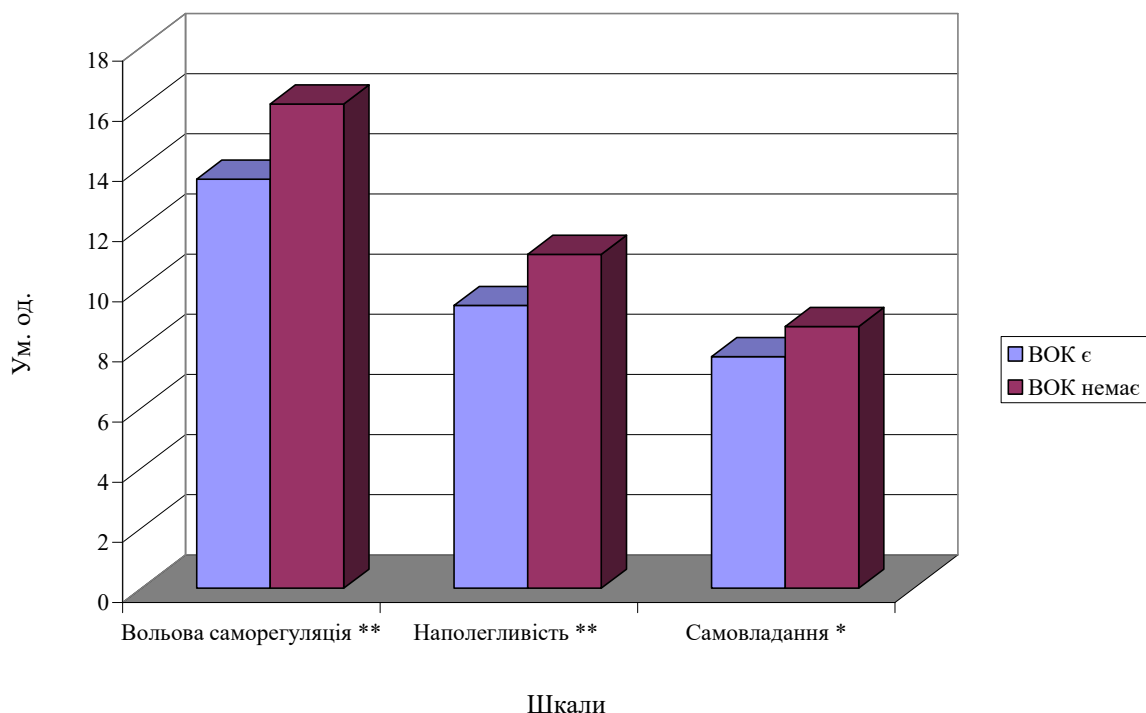


Рис. 3.22. Вираження саморегуляції у групах учителів з педагогічним стажем 6–20 років

Джерело: розроблено авторами.

Примітка.

1. Рівні достовірності: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.
2. ВОК – внутрішньоособистісні конфлікти.

У результаті проведеного дослідження (рис. 3.23, табл. А.23 дод. А) у освітян зі стажем педагогічної діяльності більше 21 року з проявами внутрішньоособистісних конфліктів на статистичному рівні виявлено відмінність між середніми значеннями за такими шкалами: вольова саморегуляція та наполегливість. У групі вчителів з ознаками внутрішньоособистісних конфліктів середні значення за шкалою вольова саморегуляція ($11,8 \pm 2,83$ ум. од.) є на 1,4 ум. од. нижчими при $p < 0,05$, за шкалою наполегливість середні значення ($8,3 \pm 1,99$ ум. од.) є на 1,3 ум. од. нижчими при $p < 0,01$, ніж у групі вчителів без їх переживання.

Професійне вигорання працівників освіти

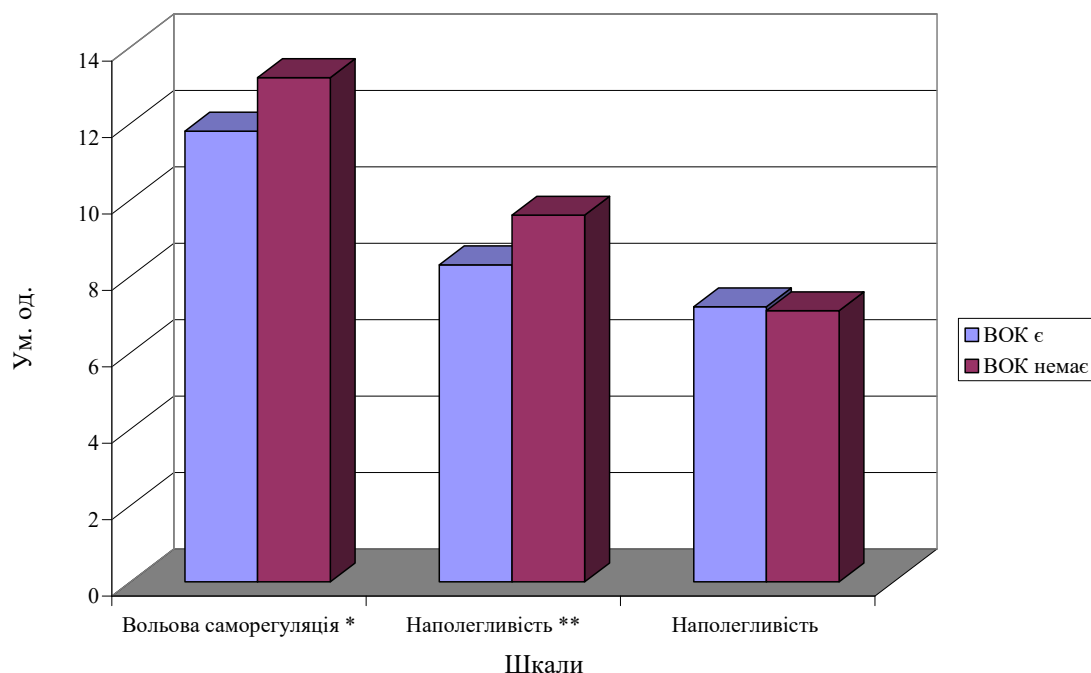


Рис. 3.23. Вираження саморегуляції у групах учителів з педагогічним стажем більше 21 року

Джерело: розроблено авторами.

Примітки.

1. Рівні достовірності: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.
2. ВОК – внутрішньоособистісні конфлікти.

У педагогів, які переживають внутрішньоособистісні конфлікти, зі стажем педагогічної діяльності більше 21 року внутрішньоособистісні конфлікти супроводжуються нижчим рівнем розвитку вольової саморегуляції та наполегливості, ніж у вчителів без їх ознак, тобто у освітян цієї категорії ВОК проявляються через вищий рівень наполегливості та нижчий рівень вольової саморегуляції, самовладання.

На початку педагогічної діяльності високий рівень вольового самоконтролю у педагогів може стати причиною внутрішньоособистісних конфліктів, а зі збільшенням стажу – супроводжувати прояви внутрішньоособистісного конфлікту, а в останні роки педагогічної діяльності знижується рівень емоційно-вольового самоконтролю, що може свідчити про стомленість, емоційну нестійкість, вразливість, невпевненість

у собі, тобто про переживання особистістю внутрішньоособистісних конфліктів.

Таким чином, порівняння отриманих даних за тестом-опитувальником емоційно-вольової регуляції А.В. Зверкова, Е.В. Ейдмана дає змогу визначити такі особливості:

– загальна закономірність полягає в тому, що зі збільшенням педагогічного стажу показники підвищуються, а потім знижуються: у вчителів з педагогічним стажем 6–20 років прояви є вищими, ніж у педагогів зі стажем до 5-ти років та у вчителів зі стажем більше 21 року. Показники загальної саморегуляції, наполегливості, самовладання у освітян зі стажем педагогічної діяльності більше 21 року є нижчими, ніж у тих, хто має стаж менше 5 років;

– внутрішньоособистісні конфлікти у вчителів зі стажем педагогічної діяльності до 5-ти років проявляються через вищий рівень вольової саморегуляції та самовладання, нижчий рівень наполегливості; у педагогів зі стажем педагогічної діяльності від 6 до 20 років – через вищий рівень вольової саморегуляції та самовладання; у вчителів зі стажем педагогічної діяльності більше 21 року – через вищий рівень наполегливості та нижчий рівень вольової саморегуляції, самовладання.

Отримані дані свідчать про те, що вчителі з проявами внутрішньоособистісних конфліктів потребують психологічної допомоги.

Для дослідження самооцінки у педагогів з проявами та без проявів внутрішньоособистісних конфліктів було застосовано методику визначення самооцінки особистості С. Будассі [58, 141]. Згідно з інтерпретацією цієї методики значення коефіцієнту рангової кореляції – r перебуває в інтервалі від -1 до -0,9 – неадекватно занижена самооцінка, r від -0,89 до -0,38 – занижена, якщо r від -0,37 до +0,37 – нечітке і недиференційоване уявлення «Я-ідеального» і «Я-реального», r від +0,39 до 0,89 – тенденція до завищення, r від +0,9 до +1 – неадекватно завищена.

Визначено відмінності між середніми значеннями показників самооцінки груп учителів зі стажем педагогічної діяльності до 5 років, які переживають чи не переживають внутрішньоособистісні конфлікти, але без статистичної значущості (рис. 3.24, табл. А.24 дод. А). Так, середні значення коефіцієнта рангової кореляції самооцінки у досліджуваних з проявами внутрішньоособистісних конфліктів є нижчими – $0,52 \pm 0,24$, ніж у групі без їх ознак – $0,56 \pm 0,22$, що свідчить про наявність нижчого коефіцієнта та виявлення нижчого рівня самооцінки у педагогів, які переживають ВОК. Отже, рівень самооцінки у вчителів з проявами внутрішньоособистісних конфліктів є дещо нижчим, ніж у вчителів без їх прояву.

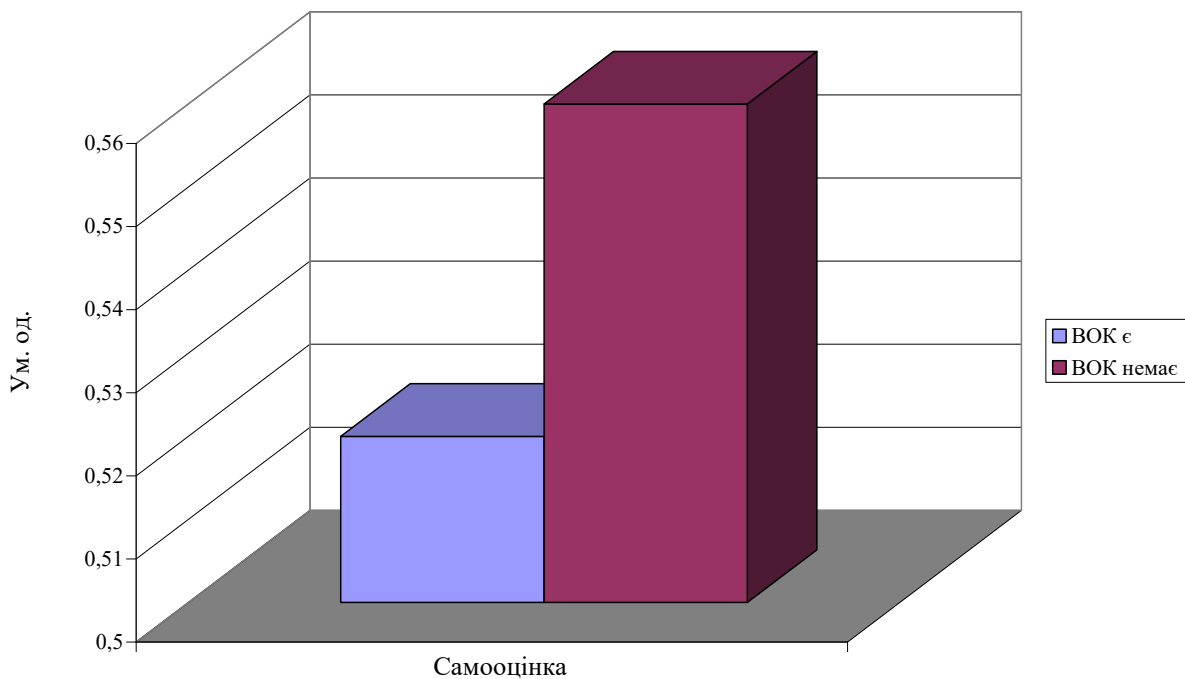


Рис. 3.24. Вираження самооцінки у групах учителів з педагогічним стажем до 5-ти років

Джерело: розроблено авторами.

Примітка. ВОК – внутрішньоособистісні конфлікти.

Отже, під час порівняння середніх значень у групах вчителів зі стажем педагогічної діяльності до 5-ти років істотних відмінностей у показниках самооцінки не було

виявлено, але у групі педагогів з проявами внутрішньоособистісних конфліктів показники самооцінки є дещо нижчими, ніж у вчителів без їх ознак.

Дані, отримані в результаті дослідження (рис. 3.25, табл. А.25 дод. А), свідчать про відмінність між середніми значеннями показників коефіцієнтів рангової кореляції у групах учителів зі стажем педагогічної діяльності від 6 до 20 років з проявами та без прояву внутрішньоособистісних конфліктів без рівня статистичної значущості, а саме: у освітян з ознаками внутрішньоособистісних конфліктів середні значення $0,69 \pm 0,15$ є нижчими, ніж у групі без їх ознак ($0,73 \pm 0,16$). Тобто у опитаних з проявами внутрішньоособистісних конфліктів рівень самооцінки є нижчим, ніж у вчителів без їх переживання.

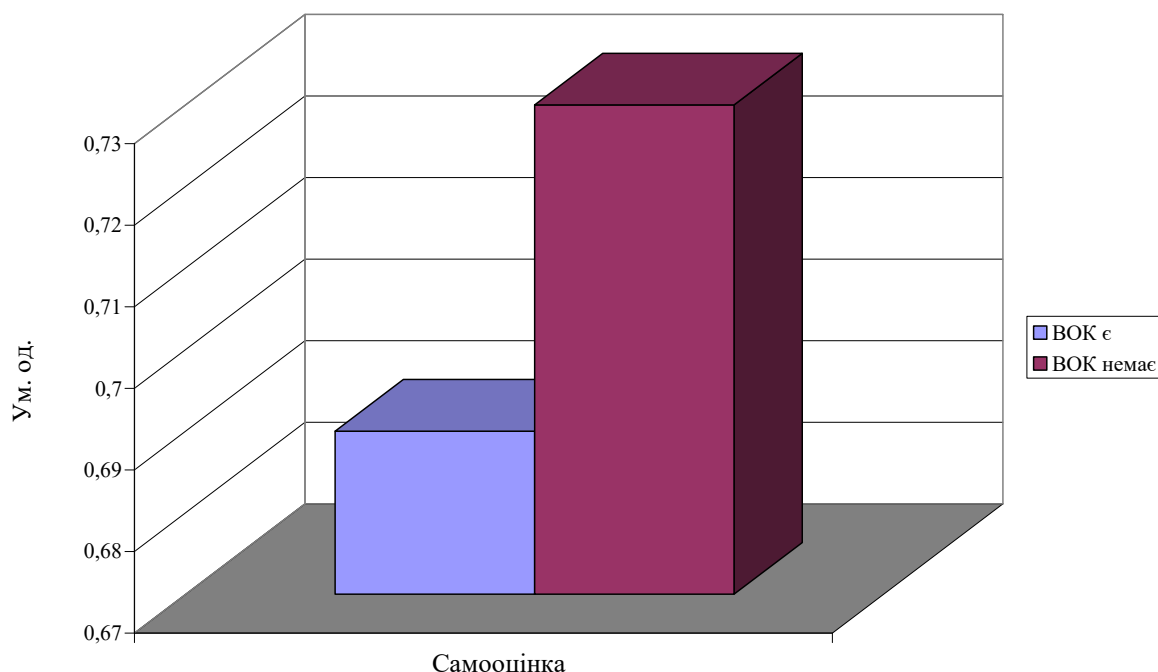


Рис. 3.25. Вираження самооцінки у групах учителів з педагогічним стажем 6–20 років

Джерело: розроблено авторами.

Примітка. ВОК – внутрішньоособистісні конфлікти.

Отже, порівнюючи середні значення показників самооцінки у групах учителів зі стажем педагогічної діяльності від 6 до 20 років, істотних відмінностей у показниках самооцінки нами не виявлено, але у групі педагогів з проявами ВОК показники самооцінки є дещо нижчими, ніж у вчителів без їх ознак.

Відмінність у показниках рівня коефіцієнту самооцінки між групами освітян зі стажем педагогічної діяльності більше 21 року, які переживають та не переживають внутрішньо-особистісні конфлікти, на статистичному рівні не виявлено, що представлено на рисунку 3.26 та в табл. А.26 дод. А.

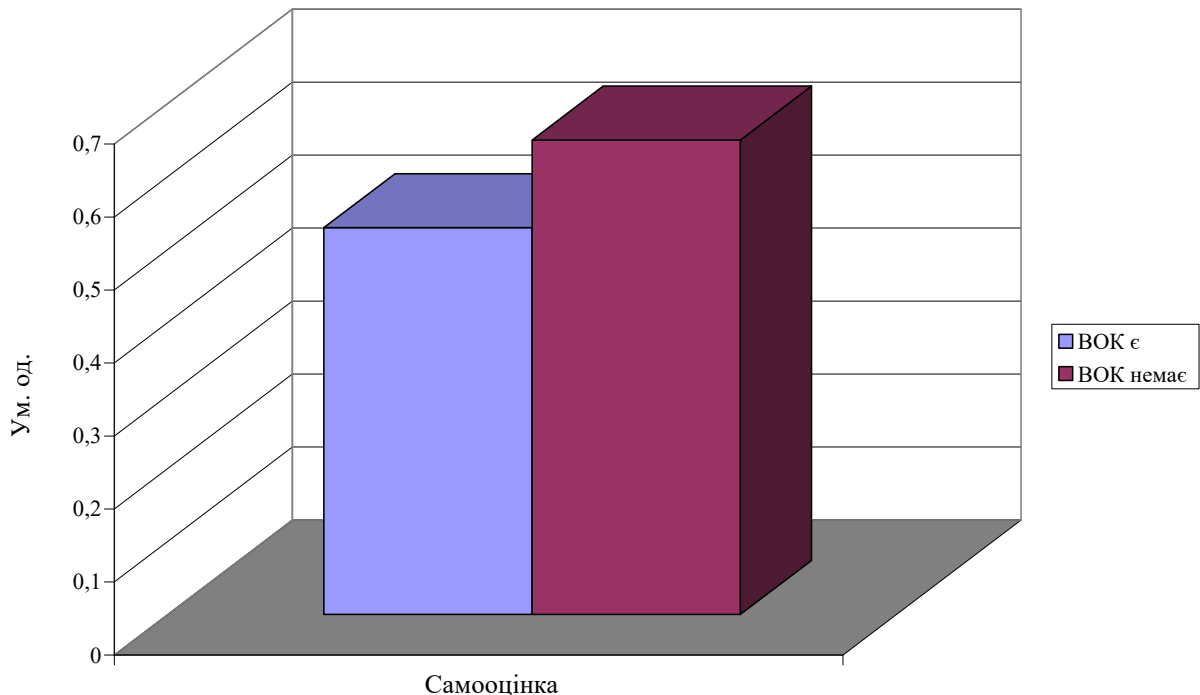


Рис. 3.26. Вираження самооцінки у групах учителів з педагогічним стажем більше 21 року

Джерело: розроблено авторами.

Примітка. ВОК – внутрішньоособистісні конфлікти.

У групи вчителів з проявами внутрішньоособистісних конфліктів середні значення показників самооцінки є нижчими ($0,53 \pm 0,29$), ніж у групі вчителів без їх проявів ($0,65 \pm 0,21$),

тобто у тих, які переживають ВОК, значно нижчою є самооцінка; меншою мірою у них проявляється позитивний взаємозв'язок між «Я-ідеальним» та «Я-реальним», ніж у педагогів без переживання внутрішньоособистісних конфліктів.

Отже, порівняння середніх значень показників самооцінки показало, що у групах вчителів зі стажем педагогічної діяльності більше 21 року внутрішньоособистісні конфлікти проявляються через істотно нижчі показники самооцінки, ніж у вчителів без подібних ознак.

Таким чином, порівняння отриманих даних за методикою дослідження самооцінки особистості С. Будассі дало можливість визначити особливості прояву самооцінки у групах учителів з переживаннями та без переживання внутрішньоособистісних конфліктів різного стажу педагогічної діяльності. Загальна закономірність полягає у прояві самооцінки найнижчого рівня у педагогів зі стажем педагогічної діяльності до 5-ти років та більше 21 року, тобто рівень самооцінки є найнижчим у період адаптації, а в період стабільності він є трохи вищим, істотне ж зниження відбувається в період завершення професійної діяльності.

Особистісні особливості вчителів з проявами внутрішньоособистісних конфліктів та без їх прояву ми визначали за 16-факторним особистісним опитувальником Р.Б. Кеттелла [88, 89, 90], який дає змогу вивчити структуру особистості за такими блоками: інтелектуальні особливості (фактори В, М, Q₁); емоційно-вольові особливості (фактори С, G, I, O, Q₃, Q₄); комунікативні властивості та особливості міжособистісної взаємодії (фактори А, Н, F, E, Q₂, N, L).

Особистісні характеристики освітян, педагогічний стаж діяльності яких становить менше 5-ти років, які переживають внутрішньоособистісні конфлікти чи не переживають, визначено за 16-факторним особистісним опитувальником Р.Б. Кеттелла. Результати представлено на рис. 3.27, в табл. А.27 дод. А.

**Професійне вигорання
працівників освіти**

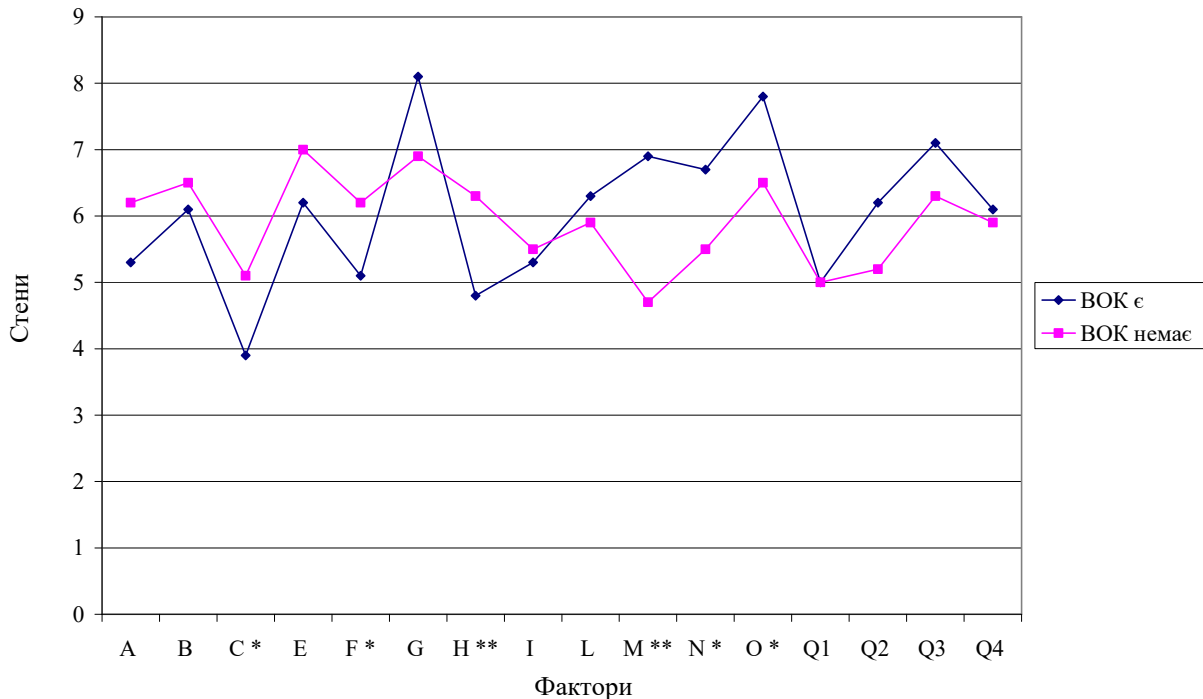


Рис. 3.27. Вираження особистісних характеристик у групах учителів з педагогічним стажем до 5-ти років

Джерело: розроблено авторами.

Примітки.

1. Рівні достовірності: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$
2. ВОК – внутрішньоособистісні конфлікти.

У результаті проведеного аналізу визначено статистичну відмінність між середніми значеннями показників факторів за всіма блоками. Так, дослідження інтелектуальних особливостей у групі вчителів зі стажем педагогічної діяльності до 5-ти років з проявами внутрішньоособистісних конфліктів засвідчило, що показник фактору М (мрійливість-практичність) становить $6,9 \pm 1,02$ стенив, а це на 2,2 стенив є вищим при $p < 0,01$, ніж у групі досліджуваних без їх переживання. Статистична відмінність показників емоційно-вольового блоку спостерігається за факторами С та О. У групі вчителів з переживаннями ВОК показник фактору С (емоційна нестабільність – емоційна стабільність) становить $3,9 \pm 2,40$ стенив, що на 1,2 стенив є нижчим при $p < 0,05$, фактору О (спокійність – тривожність) – $7,8 \pm 2,05$ стенив,

тобто на 1,3 стенів вищим при $p < 0,05$, ніж у групі вчителів без їх прояву. У педагогів з переживаннями внутрішньоособистісних конфліктів інтенсивніше проявляється емоційна нестабільність та тривожність.

Що ж до комунікативних властивостей і особливостей міжособистісної взаємодії, то у групі вчителів з ознаками внутрішньоособистісних конфліктів показники за фактором N (несміливість – рішучість) становить $4,8 \pm 1,16$ стенів, що є на 1,5 стенів нижчими при $p < 0,01$, за фактором N (прямо-лінійність – дипломатичність) – $6,7 \pm 2,61$ стенів, тобто на 1,2 стенів вищими при $p < 0,05$, за фактором F (стриманість – експресивність) – $5,1 \pm 1,71$ стенів є на 1,1 стенів нижчими при $p < 0,05$, ніж у опитаних без їх переживання. Тобто у освітян, які переживають ВОК, більше проявляється несміливість, стриманість та прямолінійність.

Отже, можна припустити, що у вчителів зі стажем педагогічної діяльності до 5-ти років причинами внутрішньоособистісних конфліктів можуть бути мрійливість, емоційна нестабільність, консерватизм. Внутрішньоособистісні конфлікти проявляються через емоційну нестабільність, стриманість, несміливість, високу нормативність поведінки, практичність, дипломатичність, тривожність, тобто такі характеристики притаманні педагогам з переживаннями внутрішньоособистісних конфліктів.

Особистісні характеристики вчителів, стаж педагогічної діяльності яких становить 6–20 років, які переживають чи не переживають внутрішньоособистісні конфлікти, визначено за методикою Р.Б. Кеттелла і представлено на рис. 3.28, табл. А.28 дод. А.

У ході порівняння результатів дослідження за методикою Р.Б. Кеттелла на статистичному рівні було визначено відмінність між середніми значеннями показників груп учителів з проявами та без прояву ВОК факторів B, Q₂, Q₄, що належать до таких блоків: інтелектуальні особливості, емоційно-вольові особливості, комунікативні властивості та особливості міжособистісної взаємодії (рис. 3.28, табл. А.28 дод. А).

**Професійне вигорання
працівників освіти**

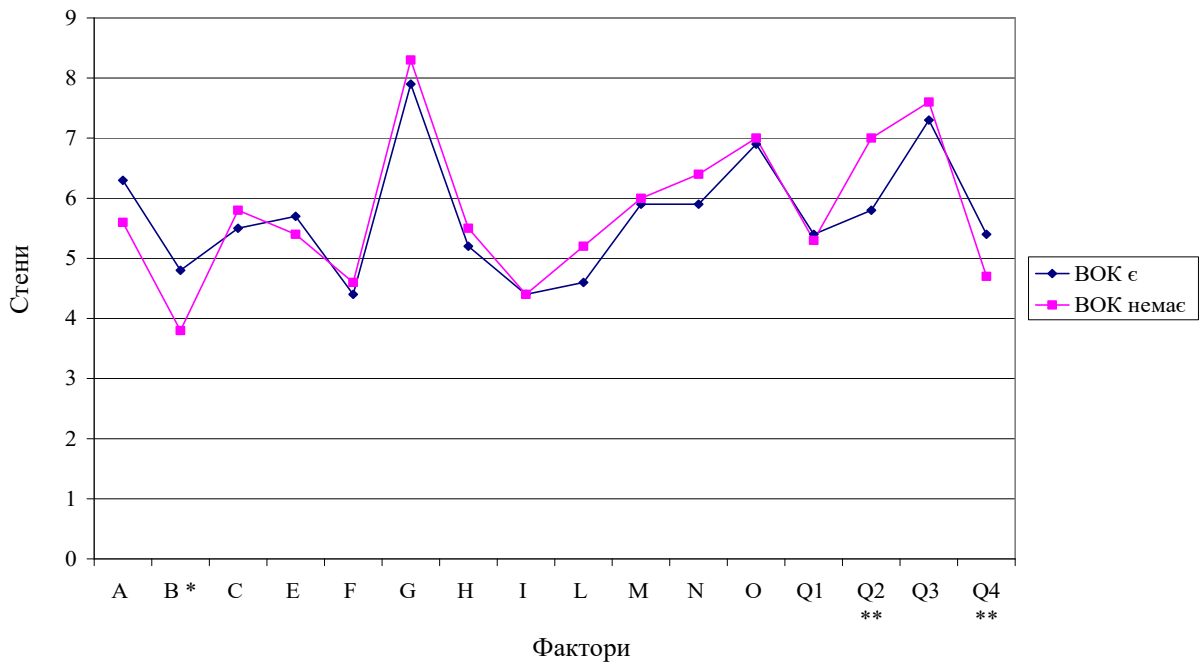


Рис. 3.28. Виразження особистісних характеристик у групах учителів з педагогічним стажем 6–20 років

Джерело: розроблено авторами.

Примітки.

1. Рівні достовірності: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$
2. ВОК – внутрішньоособистісні конфлікти.

Так, середні значення показника блоку «інтелектуальні особливості» у групі вчителів з переживанням внутрішньо-особистісних конфліктів за фактором В (інтелект) становить $4,8 \pm 2,68$ стегів, що на 1 стег є вищими при $p < 0,01$, ніж у педагогів без їх переживання. За фактором Q₄ (внутрішня напруженість – розслабленість) емоційно-вольового блоку середні значення $5,4 \pm 1,70$ стегів є на 0,7 стегів вищими при $p < 0,01$, ніж у групі опитаних без ознак ВОК. Що ж до блоку комунікативні властивості та особливості міжособистісної взаємодії, то середні значення у групі досліджуваних з переживаннями внутрішньоособистісних конфліктів за фактором Q₂ (нонконформізм – конформізм) становлять 5,8 стегів, що на 1,2 ст. є нижчими при $p < 0,01$, ніж у освітян без їх прояву.

Розділ 3. Експериментальне дослідження синдрому професійного вигорання та внутрішньоособистісних конфліктів учителів

Таким чином, у вчителів зі стажем педагогічної діяльності 6–20 років внутрішньоособистісні конфлікти проявляються через комунікабельність, достатній рівень інтелекту, розслабленість, нонконформізм, тобто такі характеристики притаманні пелагогам з проявами внутрішньої конфліктності.

Особистісні характеристики вчителів, стаж педагогічної діяльності яких становить 21 і більше років, які переживають внутрішньоособистісні конфлікти чи не переживають їх, визначено за методикою Р.Б. Кеттелла та представлено на рис. 3.29, в табл. А.29 дод. А.

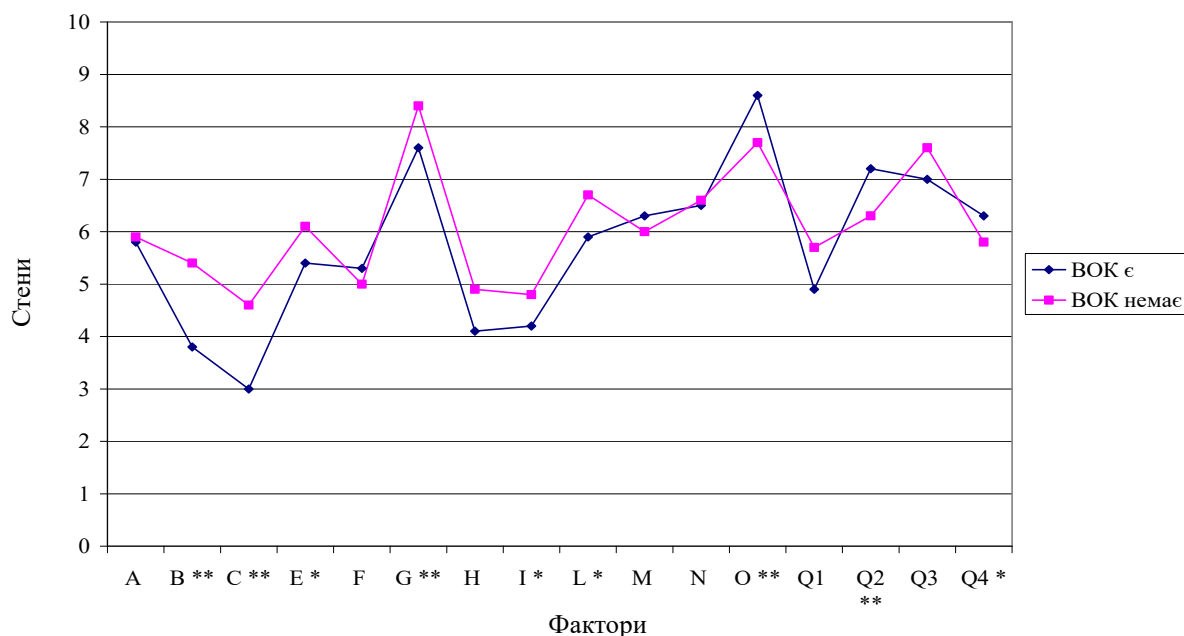


Рис. 3.29. Вираження особистісних характеристик у групах учителів з педагогічним стажем більше 21 року

Джерело: розроблено авторами.

Примітки.

1. Рівні достовірності: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.
2. ВОК – внутрішньоособистісні конфлікти.

Порівняння результатів дослідження за методикою Р.Б. Кеттелла дало змогу визначити статистичну відмінність між середніми значеннями показників груп учителів з педагогічним стажем більше 21 року, які переживають чи не переживають внутрішньоособистісні конфлікти, за всіма

блоками за такими факторами: В, С, Е, G, I, L, О, Q₂, Q₄. Так, у групі освітян з ознаками ВОК середні значення показників блоку «інтелектуальні особливості» за фактором В (інтелект) становлять – $3,8 \pm 2,32$ стенив, що на 1,6 стенив є нижчими при $p < 0,01$, ніж у групі опитаних без їх переживання.

Щодо блоку емоційно-вольових особливостей, то у групі досліджуваних з проявами внутрішньоособистісних конфліктів статистична відмінність спостерігається у середніх значеннях за фактором С (емоційна нестабільність – емоційна стабільність) – $3,0 \pm 2,03$ стенив, що на 1,6 стенив є нижчими при $p < 0,01$, за фактором G (низька нормативність поведінки – висока нормативність поведінки) – $7,6 \pm 1,75$ стенив, тобто на 0,8 ст. нижчими при $p < 0,01$, за фактором О (спокійність – тривожність) – $8,6 \pm 1,44$ стенив, що на 0,9 стенив є вищими при $p < 0,01$, за фактором Q₄ (внутрішня напруженість – розслабленість) – $6,3 \pm 1,42$ стенив, що на 0,5 стенив є вищими при $p < 0,05$, за фактором I (суворість – чуттєвість) – $4,2 \pm 1,64$ стенив, тобто на 0,6 стенив нижчим при $p < 0,05$, ніж у групі вчителів без їх переживання.

У педагогів, які переживають внутрішньоособистісні конфлікти, середні значення показників блоку «комунікативні властивості» та «особливості міжособистісної взаємодії» за фактором Е (підлеглість – домінантність) становлять $5,4 \pm 2,29$ стенив, що на 0,7 стенив є нижчими при $p < 0,05$, за фактором L (підозрілість – довірливість) – $5,9 \pm 2,45$ стенив, тобто на 0,8 стенив нижчими, за фактором Q₂ (нонконформізм – конформізм) – $7,2 \pm 1,84$ стенив, що на 0,9 стенив є вищими при $p < 0,01$, ніж у вчителів без їх прояву.

Таким чином, у особистісних характеристиках педагогів з проявами внутрішньоособистісних конфліктів та без таких ознак є істотні відмінності. Учителям з педагогічним стажем більше 21 року з проявами внутрішньоособистісних конфліктів більше притаманні такі особистісні характеристики: конкретність мислення, практичність, скромність, м'якість, поступливість, податливість, конформність, покірливість, пристосовуваність, серйозність, обов'язковість, свідомість,

настійливість, високий самоконтроль, соціальна точність, слідування образу «Я». У них проявляється низький поріг чутливості до фрустрації, мінливість, роздратованість, висока енергетична напруженість, емоційна збудливість, невротична стомлюваність та невротична симптоматика (фобії, порушення сну, психосоматичні розлади), репресивність, поганий настрій, похмурі передчуття і роздуми, неспокій, тенденція до тривожності у важких ситуаціях, почуття щодо неприйняття групою. Такі люди самозадоволені, пропонують власні рішення.

Отже, у вчителів зі стажем педагогічної діяльності більше 21 року внутрішньоособистісні конфлікти проявляються через емоційну нестабільність, підлеглисть, дещо нижчу нормативність поведінки, жорсткість, підозрлість, низький самоконтроль, низький інтелект, тривожність, конформізм, тобто такі характеристики притаманні вчителям, які переживають внутрішньоособистісні конфлікти.

Таким чином, підводячи підсумок результатів дослідження щодо особистісних характеристик педагогів за 16-факторним особистісним опитувальником Р.Б. Кеттелла, потрібно виокремити такі особливості:

– загальна тенденція полягає в тому, що найбільша кількість факторів, які на статистичному рівні мають відмінності між показниками середніх значень, є між групами вчителів з переживаннями чи без переживання внутрішньоособистісних конфліктів зі стажем педагогічної діяльності більше 21 року (9 факторів), менше – у групі освітян зі стажем менше 5-ти років (6 факторів) та найменше (2 фактори) – у групі досліджуваних, які мають педагогічний стаж від 6 до 20 років;

– у групі вчителів зі стажем до 5-ти років найбільше відмінностей за факторами (3 фактори) спостерігаються у блоці «комунікативні властивості» та «особливості міжособистісної взаємодії», а у групі опитаних зі стажем більше 21 року – у блоці «емоційно-вольові особливості» (5 факторів);

– внутрішньоособистісні конфлікти у освітян зі стажем педагогічної діяльності до 5 років проявляються через замкну-

тість, емоційну нестабільність, стриманість, несміливість, високу нормативність поведінки, практичність, дипломатичність, тривожність, тобто такі властивості притаманні вчителям з переживаннями внутрішньоособистісних конфліктів;

– внутрішньоособистісні конфлікти у вчителів зі стажем педагогічної діяльності 6–20 років виявляються через комунікабельність, розслабленість, нонконформізм, тобто такі характеристики притаманні педагогам з проявами внутрішньої конфліктності;

– у вчителів зі стажем педагогічної діяльності більше 21 року внутрішньоособистісні конфлікти проявляються через емоційну нестабільність, підлеглість, дещо нижчу нормативність поведінки, жорсткість, підозрілість, низький самоконтроль, низький інтелект, тривожність, конформізм, тобто зазначені характеристики властиві вчителям, які переживають внутрішньоособистісні конфлікти.

Отримані дані свідчать про те, що педагоги з проявами ВОК потребують психологічної допомоги.

Для дослідження провідних соціальних орієнтацій, характерологічних особливостей у вчителів у стані внутрішньоособистісних конфліктів та тих, котрі не переживають ВОК, було застосовано методику Т. Лірі [58, 89, 141]. Показники рівня октант у освітян зі стажем педагогічної діяльності до 5 років, які переживають чи не переживають внутрішньоособистісні конфлікти, представлено на рис. 3.30, в табл. А.30 дод. А.

У результаті проведеного дослідження на статистичному рівні визначено відмінність між середніми значеннями показників груп учителів зі стажем педагогічної діяльності до 5-ти років, які переживають чи не переживають внутрішньоособистісні конфлікти, за двома октантами (VII – дружелюбний, VIII – альтруїстичний). У групі педагогів з проявами внутрішньоособистісних конфліктів за VII октантом (дружелюбний) середні значення показників становлять $9,8 \pm 3,32$ балів, що на 2,1 балів є вищими ($p < 0,01$), а за VIII октантом (альтруїс-

Розділ 3. Експериментальне дослідження синдрому професійного вигорання та внутрішньоособистісних конфліктів учителів

тичний) – $10,8 \pm 3,14$ балів, що на 1,6 балів є вищими ($p < 0,05$), ніж у групі вчителів, як їх не переживають.

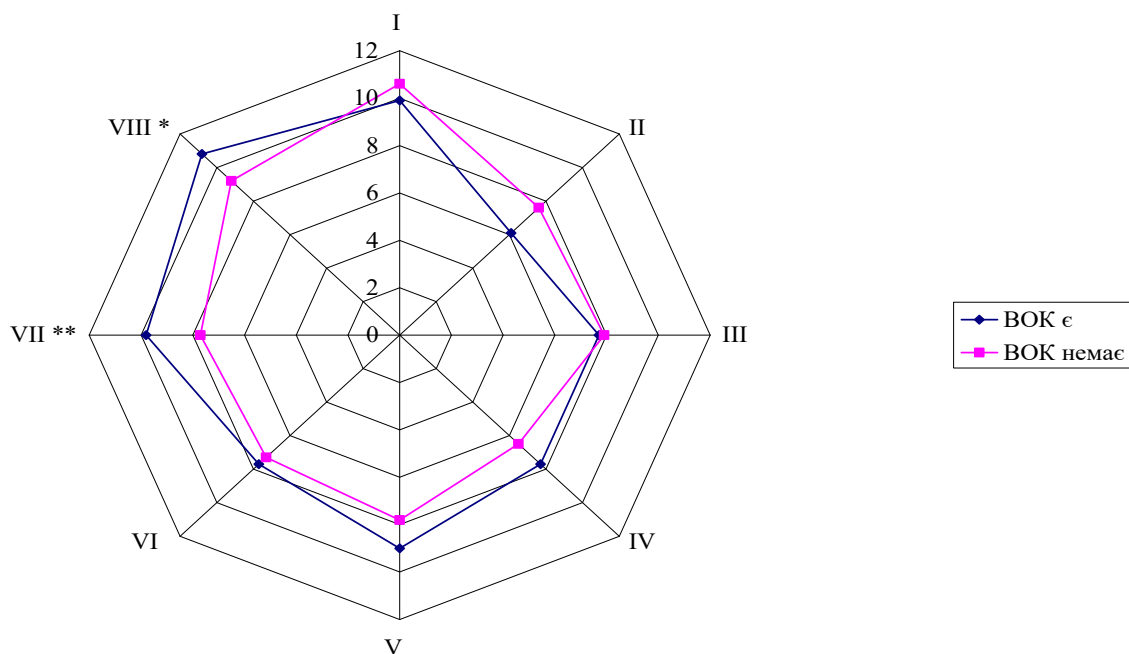


Рис. 3.30. Виразення характерологічних тенденцій у групах учителів з педагогічним стажем до 5-ти років

Джерело: розроблено авторами.

Примітки:

1. Рівні достовірності: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$
2. I – авторитарний, II – егоїстичний, III – агресивний, IV – підозрілий, V – підлеглий, VI – залежний, VII – дружелюбний, VIII – альтруїстичний.
3. ВОК – внутрішньоособистісні конфлікти.

Отже, у групі вчителів зі стажем педагогічної діяльності до 5 років внутрішньоособистісні конфлікти проявляються через високий рівень дружелюбності, альтруїзму.

У освітян зі стажем педагогічної діяльності 6–20 років, які переживають чи не переживають внутрішньоособистісні конфлікти, показники рівня октант представлено на рис. 3.31, в табл. А.33 дод. А.

**Професійне вигорання
працівників освіти**

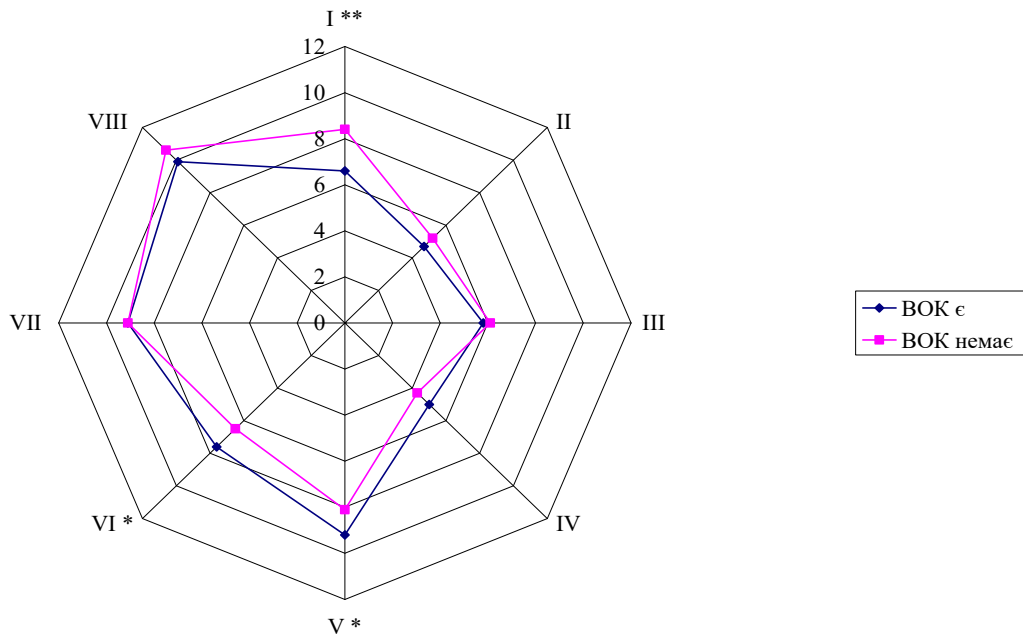


Рис. 3.31. Вираження характерологічних тенденцій у групах учителів з педагогічним стажем 6–20 років

Джерело: розроблено авторами.

Примітки:

1. Рівні достовірності: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$
2. I – авторитарний, II – егоїстичний, III – агресивний, IV – підозрілий, V – підлеглий, VI – залежний, VII – дружелюбний, VIII – альтруїстичний.
3. ВОК – внутрішньоособистісні конфлікти.

На статистичному рівні спостерігається відмінність між середніми значеннями за октантами (авторитарний, підлеглий, залежний) груп педагогів з проявами та без прояву внутрішньоособистісних конфліктів. Так, за I октантом (авторитарний) середні значення дорівнюють $6,6 \pm 2,66$ балів, що є на 1,8 бала нижчими при $p < 0,01$, ніж у групі вчителів без їх прояву. За V октантом (підлеглий) у групі вчителів з проявами ВОК середні значення становлять $9,2 \pm 3,26$ балів, тобто є вищими на 1,1 балів при $p < 0,05$, за VI октантом (залежний) середні значення – $7,6 \pm 2,91$ балів, що є на 1,1 балів вищими при $p < 0,05$, ніж у вчителів без їх прояву.

Отже, у освітян зі стажем педагогічної діяльності 6–20 років внутрішньоособистісні конфлікти проявляються через низький рівень авторитарності, натомість високий рівень прояву підлеглості, залежності.

Отримані результати дослідження показників рівня октант респондентів групи, яку складають вчителі зі стажем педагогічної діяльності більше 21 року, які переживають чи не переживають внутрішньоособистісні конфлікти, представлено на рис. 3.32, у табл. А.32 дод. А.

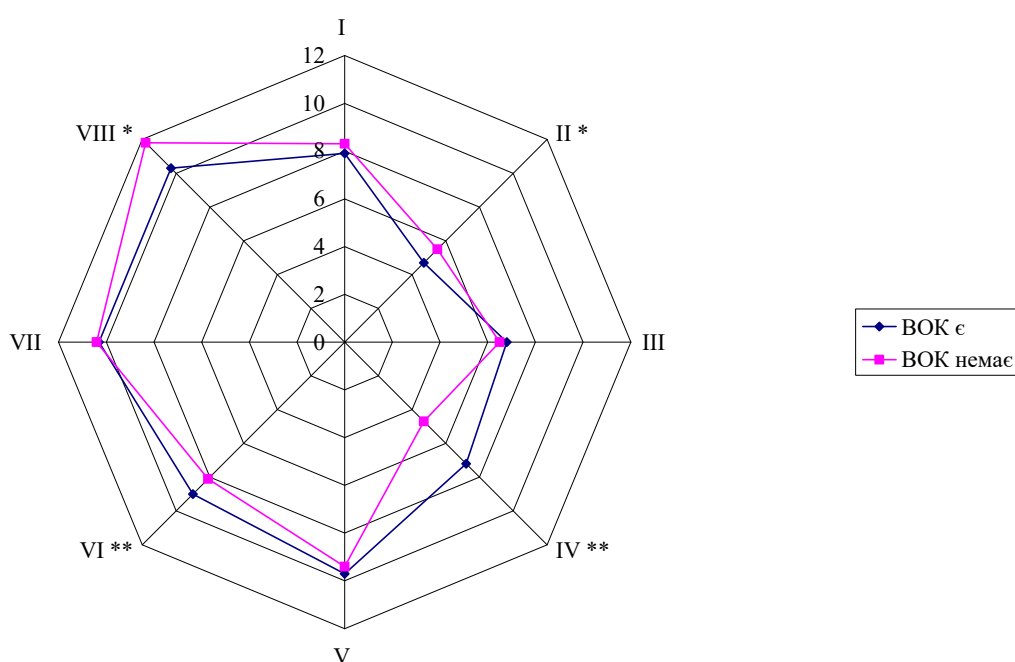


Рис. 3.32. Виразення характерологічних тенденцій у групах учителів з педагогічним стажем більше 21 року

(розроблено автором)

Примітки:

1. Рівні достовірності: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$
2. I – авторитарний, II – егоїстичний, III – агресивний, IV – підозрілий, V – підлеглий, VI – залежний, VII – дружелюбний, VIII – альтруїстичний.
3. ВОК – внутрішньоособистісні конфлікти.

Привертає увагу той факт, що у вчителів з педагогічним стажем більше 21 року між групами, що переживають та не переживають внутрішньоособистісні конфлікти, на статис-

тичному рівні виявлено відмінність між середніми значеннями за такими октантами: егоїстичний, підозрілий, залежний, альтруїстичний. У групі педагогів з проявами ВОК середні значення показників за II октантом (егоїстичний) становлять $4,7 \pm 1,65$ балів, що на 0,8 бала є нижчими при $p < 0,05$, за VIII октантом (альтруїстичний) – $10,3 \pm 4,10$ балів, тобто на 1,5 бала є нижчими при $p < 0,05$, ніж у групі вчителів без таких проявів. У вчителів з проявами внутрішньоособистісних конфліктів середні значення показників за IV октантом (підозрілий) становлять $7,2 \pm 3,29$ балів, що на 2,5 бала є вищими при $p < 0,01$, за VI октантом (залежний) – $9 \pm 2,33$ балів, тобто на 0,9 балів є вищими при $p < 0,03$, ніж у групі вчителів без їх переживання.

Отже, у вчителів з педагогічним стажем більше 21 року внутрішньоособистісні конфлікти проявляються через низький рівень егоїстичності, високий рівень підозрілості, залежності та альтруїстичності.

Таким чином, аналіз порівняння даних характерологічних тенденцій, отриманих за методикою Т. Лірі, дав змогу нам визначити такі особливості прояву внутрішньоособистісних конфліктів у вчителів з різним стажем педагогічної діяльності:

– внутрішньоособистісні конфлікти у групах освітян з різним стажем педагогічної діяльності проявляються через певні характерологічні особливості особистості. Так, у вчителів зі стажем педагогічної діяльності до 5-ти років – через високий рівень дружелюбності, альтруїзму; у вчителів з педстажем 6–20 років – через низький рівень авторитарності, високий рівень прояву підлеглості, залежності; у вчителів з педагогічним стажем більше 21 року – через низький рівень егоїстичності, високого рівня підозрілості, залежності та альтруїзму;

– у світян зі стажем педагогічної діяльності до 5-ти років та більше 21 року майже всі характерологічні риси є більш істотно вираженими, ніж у вчителів з педагогічним стажем від 6 до 20 років.

Отримані дані характерологічних особливостей свідчать про те, що педагоги з проявами внутрішньоособистісних конфліктів потребують психологічної допомоги.

Таким чином, аналіз діагностичних даних щодо вивчення прояву внутрішньоособистісних конфліктів у вчителів дає змогу нам визначити деякі особливості, які свідчать про те, що в міру збільшення стажу педагогічної діяльності, професійної компетентності, досвіду рівень внутрішньоособистісних конфліктів підвищується.

Найнижчий рівень внутрішньоособистісних конфліктів виявлено в групі освітян зі стажем педагогічної діяльності до 5-ти років, що супроводжується нижчими показниками внутрішньої чесності, відображеного самоствавлення, самоприв'язаності, самооцінки та вищими – самозвинувачення, особистісної, ситуативної тривожності, комплексу неповноцінності. Замкненість, емоційна нестабільність, стриманість, несміливість, висока нормативність поведінки, практичність, дипломатичність, тривожність притаманні вчителям з переживаннями внутрішньоособистісних конфліктів.

У групі вчителів зі стажем педагогічної діяльності від 6 до 20 років занотовані найвищі показники внутрішньоособистісних конфліктів, які супроводжуються як нижчими показниками внутрішньої чесності, самовпевненості, відображеного самоствавлення, самоцінності, самоприв'язаності, так і вищими самозвинувачення, особистісної, ситуативної тривожності, комплексу неповноцінності. Комунікабельність, розслабленість, нонконформізм, притаманні опитаним з проявами внутрішньої конфліктності.

У вчителів з педагогічним стажем більше 21 року внутрішньоособистісні конфлікти супроводжуються нижчими показниками самовпевненості, відображеного самоствавлення, самоприв'язаності, самооцінки та найвищими – самоприйняття, самозвинувачення, особистісної, ситуативної тривожності, комплексу неповноцінності. Емоційна нестабільність, підлеглість, дещо нижча нормативність поведінки, жорсткість, підозрілість, низький самоконтроль, низький інтелект,

тривожність, конформізм притаманні педагогам, які переживають внутрішньоособистісні конфлікти.

Отримані дані свідчать про те, що вчителі з проявами внутрішньоособистісних конфліктів потребують психологічної допомоги.

3.2. Взаємозв'язки показників професійного вигорання та внутрішньоособистісних конфліктів обстежуваних

З метою перевірки гіпотези, що висуває припущення стосовно зв'язків професійного вигорання зі змінними, які діагностують структурні елементи особистості та їх прояву у вчителів, було залучено кореляційний аналіз. У цілому необхідність кореляційного аналізу була пов'язана зі встановленням математичним способом кореляційних зв'язків між різноманітними кількісними показниками, отриманими у процесі психологічного дослідження

З огляду на те, що нами вивчався прояв професійного вигорання, доцільним було проаналізувати взаємозв'язки між змінними, що пов'язані з професійним вигоранням вчителів. Критеріями рівнів кореляційних зв'язків були межі, за якими вони оцінюються, а саме: слабкий, низький рівень кореляції $r < 0,3$, помірний – $r = 0,3-0,5$, помітний – $r = 0,5-0,7$ і високий – $r > 0,7$ [133].

Кореляційному аналізу підлягали результати показників фаз та симптомів професійного вигорання, що є складовими методики діагностики рівня емоційного вигорання В.В. Бойка, та показники таких методик, як вивчення самоставлення особистості Р.С. Пантелеєва, 16-факторний особистісний опитувальник Р.Б. Кеттела, визначення тривожності Ч.Д. Спілбергера – Ю.Л. Ханіна, самооцінки особистості С. Будассі, тест-опитувальник емоційно-вольової регуляції А.В. Зверкова, Е.В. Ейдмана, самооцінка комплексу неповноцінності, визначення характерологічних тенденцій Т. Лірі. Критеріями рівнів кореля-

ційних зв'язків слугували межі, за якими вони оцінюються, а саме: слабкий, низький рівень кореляції $r < 0,3$, помірний – $r = 0,3-0,5$, помітний – $r = 0,5-0,7$ і високий – $r > 0,7$.

Особливість кореляційних зв'язків у групі вчителів зі стажем педагогічної діяльності до 5-ти років – у високих, помітних та помірних прямих і зворотних кореляційних зв'язках, що виявлено між фазами, симптомами професійного вигорання за методикою В.В. Бойко та змінними методик, що отримано в результаті дослідження (табл. Б.1 дод. Б).

Так, прямі кореляційні зв'язки високого рівня визначено між фазами професійного вигорання «резистенція» та «самоприйняттям» ($r = 0,77$); «напруження» між та V-октантом (підлеглий) ($r = 0,75$). Водночас високого рівня зворотні кореляційні зв'язки спостерігаються між фазами «виснаження» зі самозвинуваченням ($r = -0,83$); «напруження» та «самоприйняттям» ($r = -0,71$); «резистенція» та самовпевненість ($r = -0,71$). Високий коефіцієнт кореляції п'яти змінних двох методик з фазою «напруження» засвідчив тісні, високого рівня прямі та зворотні кореляційні зв'язки фази професійного вигорання з показниками методик, що вимірюють характерологічні тенденції та самоствавлення особистості.

Помітні кореляційні зв'язки на рівні прямих між фазами професійного вигорання «резистенція» й такими показниками: VI октант (залежний) – ($r = 0,66$), I октант (авторитарний) – ($r = 0,61$); «напруження» та показниками: внутрішня чесність ($r = 0,65$), самоцінність ($r = 0,52$), фактор F ($r = 0,51$), фактор N ($r = 0,50$); «виснаження» та змінними: II октантом (егоїстичний) – ($r = 0,63$), фактором F – $r = 0,60$, фактором Q₃ ($r = 0,59$), ситуативною тривожністю ($r = 0,59$), фактором N ($r = 0,53$). Водночас помітні зворотні кореляційні зв'язки між фазою професійного вигорання «напруження» та показниками самоприйняття ($r = -0,69$), фактор B ($r = -0,55$), фактор A ($r = -0,53$), фактор L ($r = -0,50$); «резистенція» та показниками самоцінність ($r = -0,64$), V октант (підлеглий) – ($r = -0,51$); «виснаження» зі змінними «саморегуляція» ($r = -0,55$), фактор A ($r = -0,53$), наполегливість ($r = -0,52$). Загалом одинадцять

зв'язків з прямим кореляційним коефіцієнтом та дев'ять зворотних зв'язків помітного рівня показників п'яти методик з фазами професійного вигорання свідчать про тісні, високого рівня прямі та зворотні кореляційні зв'язки фаз професійного вигорання з характерологічними й особистісними особливостями, самовідношенням особистості, тривожності та емоційно-вольової регуляції.

Помірні на рівні прямих кореляційні зв'язки між фазами «напруження» зі змінними «самовпевненість» ($r=0,49$), VIII октант (альтруїстичний) ($r=0,49$); «виснаження» та одним показником – фактором O ($r=0,48$). Три зв'язки з помірним рівнем вказують на середнього рівня прямі кореляційні зв'язки професійного вигорання з показниками трьох методик, що вимірюють особливості самовідношення особистості, характерологічні та особистісні особливості досліджуваних.

Таким чином, групи з п'яти високого, двадцяти помітного та трьох помірного рівнів прямих і зворотних кореляційних зв'язків показників змінних п'яти методик та всіх компонентів професійного вигорання свідчать про високі, тісні, достатнього рівня зв'язки.

Що ж до симптомів, що становлять компоненти професійного вигорання, то у групі вчителів зі стажем педагогічної діяльності до 5-ти років між показниками симптомів професійного вигорання та показниками змінних методик, отриманих у результаті дослідження, спостерігаються прямі та зворотні кореляційні зв'язки високого, помітного та помірного рівня.

Так, високі на рівні прямих кореляційні зв'язки спостерігаються між симптомами «психосоматичні та психовегетативні порушення» й такими змінними: фактором F ($r=0,91$), фактором Q₃ ($r=0,76$); «розширення сфери економії емоцій» та VI октантом (залежний) – ($r=0,89$); «емоційне відчуження» та «самокерування» ($r=0,86$); «незадоволеність собою» та «самовпевненість» ($r=0,85$); «загнаність у кут» та фактором F ($r=0,79$); «редукція професійних обов'язків» і такими змінними: самоприйняття ($r=0,78$), самокерування ($r=0,72$); «неадекватна

вибіркова емоційна реакція» та VI октантом (залежний) ($r=0,76$); «переживання психотравмуючих обставин» та змінними «внутрішня чесність» ($r=0,74$), фактор N ($r=0,71$); «особистісне відчуження» та фактором O ($r=0,70$). У цілому високий коефіцієнт кореляції на рівні прямих дев'яти симптомів професійного вигорання з дванадцятьма змінними свідчать про високого рівня, тісні взаємозв'язки: чим більше проявляється професійне вигорання, тим вищими є показники змінних, які вимірюють самооставлення особистості, характерологічні та особистісні особливості.

Водночас зворотні високого рівня високі прямі кореляційні зв'язки спостерігаються між симптомами «загнаність у кут» і такими змінними, як самоприв'язаність ($r=-0,87$), самозвинувачення ($r=-0,83$), наполегливість ($r=-0,71$), вольова саморегуляція ($r=-0,71$); «розширення сфери економії емоцій» й такими змінними показників: самовпевненість ($r=-0,85$), самоцінність ($r=-0,78$); «емоційно-моральна дезорганізація» та внутрішня чесність ($r=-0,81$); «психосоматичні та психовегетативні порушення» й самозвинувачення ($r=-0,80$); «тривога і депресія» та змінними самокерування ($r=-0,80$), віддзеркалене самооставлення ($r=-0,74$); «редукція професійних обов'язків» та фактор N ($r=-0,74$); «неадекватна вибіркова емоційна реакція» та самоцінність ($r=-0,71$); «незадоволеність собою» й такими змінними: I октант (авторитарний) – ($r=-0,71$), самоприйняття ($r=-0,70$), самоцінність ($r=-0,70$).

Отже, п'ятнадцять зв'язків високого зворотного рівня кореляції з восьми симптомами професійного вигорання свідчать про достатньо виражені зворотні, високі зв'язки з особистісними та характерологічними особливостями, самооставленням особистості та емоційно-вольовою регуляцією.

Також у групі вчителів зі стажем педагогічної діяльності до 5-ти років спостерігаються помітні прямі кореляційні зв'язки між показниками симптомів професійного вигорання та показниками змінних, отриманих у результаті психодіагностики. Так, помітні на рівні прямих кореляційні зв'язки

спостерігаються між симптомами «загнаність у кут» і такими змінними: фактор Q₃ (r=0,69), III октант (агресивний) (r=0,60), самоцінність (r=0,55), самокерування (r=-0,54), фактор В (r=-0,52), ситуативна тривожність (r=0,52); «особистісне відчуження» й такими змінними: фактор F (r=0,67), VI октант (залежний) (r=0,62), фактор Q₃ (r=0,62); «психосоматичні та психовегетативні порушення» та показниками ситуативна тривожність (r=0,67), внутрішня чесність (r=0,57), VIII октант (альтруїстичний) (r=0,53), V октант (підлеглий) (r=0,52), II октант (егоїстичний) (r=0,50); «розширення сфери економії емоцій» і такими показниками: I октант (авторитарний) (r=0,63), фактор H (r=0,56), самооцінка (r=0,54); «емоційний дефіцит» та змінними показників самосприйняття (r=0,63), фактор Q₂ (r=0,62), I октант (авторитарний) (r=0,60), фактор Q₁ (r=0,52); «незадоволеність собою» та V октантом (підлеглий) – (r=0,62); «переживання психотравмуючих обставин» та показниками самокерування (r=0,61), фактор E (r=0,55), фактор O (r=0,54), самооцінка (r=0,53); «тривога і депресія» з показниками фактор F (r=0,61), фактор I (r=0,54); «неадекватна вибіркова емоційна реакція» й такими показниками змінних: самосприйняття (r=0,57), фактор O (r=0,55); «емоційно-моральна дезорганізація» та показниками фактор A (r=0,66); самосприйняття (r=0,53), I октант (авторитарний) (r=0,56), III октант (агресивний) (r=0,52); «емоційне відчуження» та змінними самосприйняття (r=0,57), самоприв'язаність (r=0,55), самовпевненість (r=0,53), віддзеркалене самоствавлення (r=0,51). У цілому тридцять вісім високих прямих кореляційних зв'язків з одинадцятьма симптомами свідчать про високі зі зворотною закономірністю зв'язки симптомів професійного вигорання з характерологічними та особистісними особливостями, самоствавленням особистості, тривожністю та самооцінкою. Найбільше помітних на рівні прямих кореляційних зв'язків з показниками змінних мають симптоми «загнаність у кут», «психосоматичні та психовегетативні порушення», «емоційний дефіцит» та «емоційно-моральна дезорганізація».

Водночас помітні зворотні кореляційні зв'язки між симптомами «незадоволеність собою» та VI октантом (залежний) ($r=-0,68$); «особистісне відчуження» та показниками самозвиначення ($r=-0,68$), фактор С ($r=-0,54$); «психосоматичні та психовегетативні порушення» й показниками віддзеркалене самоствавлення ($r=-0,68$), фактор В ($r=-0,67$), наполегливість ($r=-0,64$), фактор L ($r=-0,61$), саморегуляція ($r=-0,59$), самоприв'язаність ($r=-0,54$); «загнаність у кут» та показниками віддзеркалене самоствавлення ($r=-0,68$), самооцінка ($r=-0,58$), самокерування ($r=-0,54$), фактор В ($r=-0,52$), фактор G ($r=-0,51$), самовладання ($r=-0,50$); «переживання психотравмуючих обставин» та фактором А ($r=-0,67$); «неадекватна вибіркова емоційна реакція» й самовпевненістю ($r=-0,67$); «емоційно-моральна дезорганізація» та показниками V октант (підлеглий) ($r=-0,67$), фактор N ($r=-0,65$), самовпевненість ($r=-0,64$), фактор M ($r=-0,56$); «емоційний дефіцит» й такими змінними показників: IV октант (підозрілий) ($r=-0,67$), фактор O ($r=-0,54$), VIII октант (альтруїстичний) ($r=-0,52$); «тривога і депресія» та показниками самоприв'язаність ($r=-0,58$), самоприйняття ($r=-0,57$); «редукція професійних обов'язків» та комплексом неповноцінності ($r=-0,55$).

Отже, тридцять вісім змінних мають зв'язки з помітним рівнем з показниками десяти симптомів, що доводить тісні й достатнього рівня зворотні кореляційні зв'язки професійного вигоряння з показниками методик, які визначають особистісні та характерологічні особливості, самоствавлення особистості, емоційно-вольову регуляцію, самооцінку, комплекс неповноцінності. Найбільше помітних на рівні прямих кореляційних зв'язків з показниками змінних мають симптоми «психосоматичні та психовегетативні порушення», «загнаність у кут» та «емоційно-моральна дезорганізація».

Також у групі досліджуваних зі стажем педагогічної діяльності до 5-ти років помірного рівня прями кореляційні зв'язки спостерігаються між симптомами «тривога і депресія» та VII октантом (дружелюбний) ($r=0,49$); «психосоматичні та психовегетативні порушення» та фактором N ($r=0,49$);

«емоційний дефіцит» і такими показниками: фактор С ($r=0,49$), фактор Е ($r=0,48$), самооцінка ($r=0,47$); «емоційне відчуження» та фактором N ($r=0,48$). Водночас помірного рівня зворотні кореляційні зв'язки між симптомом «тривога і депресія» та фактором В ($r=-0,49$). Отже, сім помірних кореляційних зв'язків на рівні прямих та зі зворотною закономірністю між показниками методик, отриманих у результаті психодіагностики, та п'яти симптомами професійного вигорання свідчать про помірне, але все ж таки не визначальне значення зв'язків професійного вигорання з характерологічними, особистісними особливостями, самооцінкою.

Таким чином, високого, помітного та помірного рівня прями та зворотні кореляційні зв'язки фаз та симптомів професійного вигорання з отриманими показниками методик свідчать про високі, достатньо тісні кореляційні зв'язки: з посиленням прояву професійного вигорання знижуються або підвищуються показники змінних методик, які визначають характерологічні та особистісні особливості, самооставлення особистості, тривожність, емоційно-вольову регуляцію, самооцінку, комплекс неповноцінності. У вчителів зі стажем педагогічної діяльності до 5-ти років професійне вигорання корелює зі змінними таких методик, як методика самооцінки особистості, емоційно-вольової регуляції, самооцінка комплексу неповноцінності, 16-факторний особистісний опитувальник Р.Б. Кеттела, опитувальник Ч.Д. Спілбергера – Ю.Л. Ханіна, методика Т. Лірі, методика вивчення самооставлення Р.С. Пантелєєва. Показники змінних зазначених методик свідчать про інформативність їхніх зв'язків з професійним вигоранням у групі педагогів з проявами внутрішньоособистісних конфліктів. Саме тому в комплексі психодіагностики внутрішньоособистісних конфліктів у контексті професійного вигорання освітян ці методики є важливими, що дає змогу рекомендувати їх для психологічного дослідження інших фахівців, для яких важливі зв'язки показників даних методик з

внутрішньоособистісними конфліктами у контексті професійного вигорання.

Особливістю кореляційних зв'язків у групі вчителів зі стажем педагогічної діяльності від 6 до 20 років є те, що високі кореляційні зв'язки не виявлено ні між фазами професійного вигорання та показниками зазначених методик, ні між симптомами професійного вигорання та змінними, які є складовими інших методик, що було застосовано під час дослідження. Поряд з цим спостерігаються помітні та помірні кореляційні зв'язки між всіма компонентами професійного вигорання та показниками – змінними методик, отриманих у результаті психодіагностики (табл. Б.2 дод. Б).

Прикметним є те, що помітного рівня кореляційний зв'язок спостерігається між однією змінною та всіма фазами професійного вигорання. Так, помітні зворотні кореляційні зв'язки спостерігаються між змінною «внутрішня чесність» та фазами «резистенція» ($r=-0,68$), «напруження» ($r=-0,52$); «виснаження» ($r=-0,52$). Це свідчить про зворотну закономірність кореляційних зв'язків: чим більш вираженим є професійне вигорання, тим менше виражені показники внутрішньої чесності й навпаки.

Помірні прямі кореляційні зв'язки спостерігаються між фазами професійного вигорання «резистенція» та одним показником – фактором I ($r=0,46$); «напруження» з групою змінних самозвинувачення ($r=0,40$), IV октант (підозрілий) ($r=0,35$), фактор Q_3 ($r=0,34$); «виснаження» з групою показників змінних: фактор I ($r=0,39$), самозвинувачення ($r=0,38$). Загалом отримані дані доводять, що шість зв'язків прямого помірнього рівня з показниками компонентів професійного вигорання свідчать про середнього, помірнього рівня прямі кореляційні зв'язки з показниками методик, що визначають характерологічні та особистісні особливості, самоствавлення особистості.

Таким чином, групи трьох зв'язків помітного зі зворотною закономірністю та шість прямих помірнього рівнів кореляційних зв'язків показників змінних методик і всіх компонентів

професійного вигорання свідчать про достатнього та середнього рівня зв'язки.

Що ж до симптомів, то в групі вчителів зі стажем педагогічної діяльності від 6 до 20 років високі, помітні та помірні прямі та зворотні кореляційні зв'язки визначено між симптомами та змінними методик, отриманих у результаті психодіагностики. Так, високий зворотний кореляційний зв'язок визначено між симптомом «особистісне відчуження» та внутрішньою чесністю ($r=-0,70$); тобто один високого рівня зв'язок свідчить про визначальний вплив на підвищення прояву особистісного відчуження від внутрішньої чесності: чим більше буде проявлятися професійне вигорання, тим нижчими будуть показники внутрішньої чесності.

Помітний на рівні прямих зв'язок спостерігається між симптомом «особистісне відчуження» та показником змінної – фактором I ($r=0,60$). Водночас помітний зворотний кореляційний зв'язок визначається між симптомом «розширення сфери економії емоцій» та однією змінною – внутрішня чесність ($r=-0,60$). Маючи по одному помітному кореляційному зв'язку з особистісним відчуженням та розширенням сфери економії емоцій, можна твердити про достатні кореляційні зв'язки професійного вигорання з особистісними особливостями та самостваленням особистості.

Помірні на рівні прямих кореляційні зв'язки спостерігаються між симптомами професійного вигорання та показниками методик, отриманих у результаті дослідження. Так, симптом «емоційне відчуження» має помірні на рівні прямих кореляційні зв'язки та змінної «самооцінка» ($r=0,47$); «переживання психотравмуючих обставин» з показниками самозвинувачення ($r=0,45$), фактор Q₃ ($r=0,40$), особистісна тривожність ($r=0,34$); «розширення сфери економії емоцій» й такі змінні: фактор I ($r=0,41$), фактор G ($r=0,34$); «тривога і депресія» та змінні VI октант (залежний) ($r=0,42$), II октант (егоїстичний) ($r=0,42$), особистісна тривожність ($r=0,40$), ситуативна тривожність ($r=0,37$), IV октант (підозрілий) ($r=0,36$); «неадекватна вибіркова емоційна реакція» та

показники самоцінність ($r=0,41$), самокерування ($r=0,40$), самоприв'язаність ($r=0,40$), фактор І ($r=0,39$); «редукція професійних досягнень» та особистісна тривожність ($r=0,40$); «психосоматичні та психовегетативні порушення» й фактор М ($r=0,39$); «емоційний дефіцит» і фактор Q_2 ($r=0,40$), VI октант (залежний) ($r=0,36$); «незадоволеність собою» та самозвинувачення ($r=0,36$); самоприйняття ($r=0,33$). Двадцять один помірний на рівні прямих кореляційних зв'язок з дев'ятьма симптомами свідчать про середнього рівня зв'язки зазначених симптомів з самоставленням особистості, характерологічними та особистісними особливостями, тривожністю, самооцінкою. Найбільше помірних на рівні прямих кореляційних зв'язків з показниками змінних мають симптоми «переживання психотравмуючих обставин», «тривога і депресія», «неадекватна вибіркова емоційна реакція».

Помірні зворотні кореляційні зв'язки спостерігаються між симптомами «загнаність у кут» і такими показниками: внутрішня чесність ($r=-0,46$), самоприйняття ($r=-0,33$); «неадекватна вибіркова емоційна реакція» та фактором Q_1 ($r=-0,42$); «переживання психотравмуючих обставин» та показником «внутрішня чесність» ($r=-0,33$), «емоційне відчуження» та фактором С ($r=-0,39$). П'ять помірних зворотних кореляційних зв'язків з чотирма симптомами свідчать про середнього рівня зв'язки зазначених симптомів з самоставленням особистості та особистісними особливостями.

Таким чином, переважання помітного та помірного рівнів прямих і зворотних кореляційних зв'язків фаз, симптомів професійного вигорання з показниками методик, отриманих у результаті дослідження, свідчать про те, що рівень професійного вигорання досить помітно залежить від зазначених змінних: із посиленням прояву професійного вигорання знижуються або підвищуються показники змінних методик, які визначають характерологічні та особистісні особливості, самоставлення особистості, тривожність, самооцінку. У вчителів зі стажем педагогічної діяльності 6–20 років професійне вигорання корелює зі змінними таких методик, як

методика самооцінки особистості, 16-факторний особистісний опитувальник Р.Б. Кеттела, опитувальник Ч.Д. Спілбергера – Ю.Л. Ханіна, методика Т. Лірі, методика вивчення самоствалення Р.С. Пантелєєва. Отримані дані дають змогу твердити про відносно слабші та нижчі зв'язки показників зазначених методик з професійним вигоранням у групі вчителів зі стажем педагогічної діяльності 6–20 років, ніж у групі вчителів зі стажем педагогічної діяльності до 5-ти років.

Особливістю кореляційних зв'язків у групі освітян зі стажем педагогічної діяльності більше 21 року є те, що ні високих, ні помітних кореляційних зв'язків на рівні прямих ($r > 0,7$) між компонентами професійного вигорання за методикою В.В. Бойка та змінними методик, отриманих у результаті діагностики, нами не було виявлено (табл. Б.3 дод. Б).

Проте у цій групі досліджуваних на рівні прямих помірні кореляційні зв'язки визначено між фазами професійного вигорання та показниками змінних методик, отриманих у результаті діагностичного дослідження. Так, кореляційні зв'язки помірною рівня ($r = 0,3-0,5$) спостерігаються між фазами «напруження» та ситуативною тривожністю ($r = 0,48$), V октантом (підлеглий) ($r = 0,32$); «резистенція» та фактором Q_2 ($r = 0,39$), ситуативною тривожністю ($r = 0,31$); «виснаження» та фактором Q_2 ($r = 0,31$). У цілому п'ять помірних на рівні прямих кореляційних зв'язків компонентів професійного вигорання показують, що підвищення прояву професійного вигорання помірно, але все-таки не визначально залежить від таких змінних, як ситуативна тривожність, рівень підлеглості, конформізм: чим більш виражені такі змінні в особистості, тим вищим є рівень її професійного вигорання і навпаки.

Водночас помічені кореляційні зв'язки помірною рівня зі зворотною закономірністю між змінною «внутрішня чесність» та фазами «напруження» ($r = -0,30$) й «резистенція» ($r = -0,32$). У цілому два зв'язки між змінною «внутрішня чесність» та фазами «напруження» й «резистенція» свідчать

про зворотну закономірність кореляційних зв'язків: чим більш вираженим є професійне вигорання, тим менше виражені показники внутрішньої чесності.

Отже, наявність помірного рівня зв'язків з показниками фаз професійного вигорання свідчить про помірний, але не визначальний зв'язок між професійним вигоранням та особистісними особливостями, самоствавленням особистості, тривожністю.

Що ж до симптомів – складових фази професійного вигорання, то у групі вчителів зі стажем педагогічної діяльності більше 21 року помітні й помірні на рівні прямих та зі зворотною закономірністю кореляційні зв'язки спостерігаються між симптомами і показниками змінних методик, отриманих у результаті психодіагностики. Так, помітні на рівні прямих кореляційні зв'язки спостерігаються між симптомами «тривога і депресія» та ситуативною тривожністю ($r=0,61$); «емоційне відчуження» та самоприв'язаністю ($r=0,53$). Маючи один зв'язок помітного рівня з двома симптомами, можна говорити про помітні та достатні кореляційні зв'язки професійного вигорання з самоствавленням особистості, тривожністю.

Також у групі вчителів зі стажем педагогічної діяльності більше 21 року спостерігаються помірні прямі кореляційні зв'язки симптомів, притаманних фазі професійного вигорання, та показників змінних методик, отриманих у результаті дослідження. Так, помірні на рівні прямих кореляційні зв'язки визначаються між симптомами «емоційне відчуження» й такими змінними: самокерування ($r=0,49$), самоприйняття ($r=0,46$), відображене самоствавлення ($r=0,33$), V октант (підлеглий) ($r=0,33$); «переживання психотравмуючих обставин» і такими змінними: самоприв'язаність ($r=0,47$), фактор В ($r=0,41$), самоприйняття ($r=0,36$), самовпевненість ($r=0,30$); «тривога і депресія» й фактор Q₄ ($r=0,32$), фактор Q₂ ($r=0,31$); «особистісне відчуження» та фактор Q₂ ($r=0,35$); «емоційно-моральна дезорганізація» та змінними самокерування ($r=0,42$), фактор Q₂ ($r=0,32$); «психосоматичні та психовегетативні порушення» та ситуативною тривожністю ($r=0,41$), фактором

Q_4 ($r=0,34$); «емоційний дефіцит» і такими змінними: фактор Q_2 ($r=0,36$), фактор M ($r=0,35$), VIII октант (альтруїстичний) ($r=0,30$), «редукція професійних обов'язків» та показниками таких змінних: фактор Q_2 ($r=0,32$), фактор G ($r=0,32$), ситуативна тривожність ($r=0,30$).

Двадцять два помірних на рівні прямих кореляційними зв'язків з вісьмома симптомами свідчать про середнього рівня зв'язки зазначених симптомів з самоставленням особистості, характерологічними та особистісними особливостями, тривожністю. Найбільше помірних на рівні прямих кореляційних зв'язків з показниками змінних мають симптоми «емоційне відчуження», «переживання психотравмуючих обставин», «емоційний дефіцит» та «редукція професійних обов'язків».

Водночас потрібно відмітити групи помірних зворотних кореляційних зв'язків, що спостерігаються між симптомами «неадекватна вибіркова емоційна реакція» й такими змінними: внутрішня чесність ($r=-0,45$), відображене самоставлення ($r=-0,42$); «особистісне відчуження» та внутрішньою чесністю ($r=-0,43$); «тривога і депресія» та відображеним самоставленням ($r=-0,39$); «емоційне відчуження» та фактором E ($r=-0,37$); «переживання психотравмуючих обставин» та самозвинуваченням ($r=-0,36$); «загнаність у кут» та внутрішньою чесністю ($r=-0,35$); «психосоматичні та психовегетативні порушення» та самокеруванням ($r=-0,31$). Вісім зв'язків змінних з сімома симптомами свідчать про помірне, але все ж таки не визначальне значення зв'язків з рівнем професійного вигорання зі зворотною закономірністю: чим більш вираженими є показники зазначених симптомів, тим менше виражені показники відповідних змінних.

З метою перевірки гіпотези, що висуває припущення стосовно зв'язків внутрішньоособистісного конфлікту зі змінними, які діагностують структурні елементи особистості та їх прояву у ракурсі професійного вигорання вчителів, було застосовано кореляційний аналіз. Необхідність проведення такого аналізу була пов'язана зі встановленням матема-

тичним способом кореляційних зв'язків між різними кількісними показниками, отриманими в процесі психологічного дослідження у групах вчителів з різним стажем педагогічної діяльності, які переживають внутрішньоособистісні конфлікти у групі освітян зі стажем педагогічної діяльності до 5-ти років (18 осіб), групі з педагогічним стажем 6–20 років (36 осіб), групі зі стажем педагогічної діяльності більше 21 року (47 осіб).

З'ясування того, як виникають та проявляються внутрішньоособистісні конфлікти залежно від змінних, інших досліджуваних величин, дає змогу кількісно оцінити рівень взаємозумовленості цих показників, встановити певні закономірності, що вказують на механізми подолання внутрішньоособистісних конфліктів у контексті професійного вигорання вчителів.

Для визначення тісності зв'язків між внутрішньоособистісними конфліктами та іншими отриманими величинами під час психодіагностики вчителів було проведено кореляційний аналіз. При цьому коефіцієнт кореляції дав змогу кількісно оцінити рівень зв'язків між внутрішньоособистісними конфліктами та значною кількістю психічних і соціально-психологічних явищ, що відображають особливості їх взаємозв'язків у структурі особистості тих осіб, у яких виявлено професійне вигорання. Кореляційному аналізу підлягали результати показників шкали внутрішньоособистісних конфліктів та показники таких методик: діагностики рівня емоційного вигорання В.В. Бойка, «синдрому «вигорання» у професіях системи «людина–людина», самооцінки особистості, емоційно-вольової регуляції, самооцінки комплексу неповноцінності, 16-факторного особистісного опитувальника Р.Б. Кеттела, опитувальника Ч.Д. Спілбергера – Ю.Л. Ханіна, методики Т. Лірі, вивчення самоствавлення Р.Б. Пантелєєва.

Проаналізувавши отримані дані (табл. Б.4 дод. Б), ми визначили особливість кореляційних зв'язків у групі вчителів зі стажем педагогічної діяльності до 5-ти років, які виявилися

в помітного (прямі та зворотні) та помірного (зворотні) кореляційних зв'язків внутрішньоособистісних конфліктів і показниками методик, отриманих у результаті дослідження. Так, помітні на рівні прямих ($r=0,5-0,7$) кореляційні зв'язки спостерігаються між внутрішньоособистісними конфліктами й такими змінними: фактор М ($r=0,65$), внутрішня чесність ($r=0,60$), самозвинувачення ($r=0,60$), віддзеркалене самоствавлення ($r=0,56$), самовладання ($r=0,56$), комплекс неповноцінності ($r=0,55$) та саморегуляція ($r=0,55$), що свідчить про те, що з підвищенням показника внутрішньоособистісних конфліктів зростають показники мрійливості, внутрішньої чесності, самозвинувачення, відображеного самоствавлення, самовладання, комплексу неповноцінності та саморегуляції. Отже, помітний рівень коефіцієнту кореляції сімох показників з внутрішньоособистісними конфліктами свідчить про досить виражені, помітні прямі кореляційні зв'язки внутрішньоособистісного конфлікту з показниками зазначених методик.

Водночас варто відмітити групу показників, з якими внутрішньоособистісний конфлікт має зворотний помітний рівень кореляційних зв'язків, а саме: самоцінність ($r=-0,60$), II октант (егоїстичний) ($r=-0,55$), III октант (агресивний) ($r=-0,55$), емоційний дефіцит ($r=-0,51$). Це свідчить про зворотну тенденцію: чим менше проявляються показники самоцінності, егоїстичності, агресивності, емоційного дефіциту, тим більше проявляється показник внутрішньоособистісного конфлікту, і навпаки, з підвищенням прояву внутрішньоособистісного конфлікту знижуються показники змінних зазначених методик. Отже, досить виражений кореляційний зв'язок чотирьох змінних з внутрішньоособистісними конфліктами свідчить про помітну, достатнього рівня зворотну залежність професійного вигорання, самоствавлення, характерологічних тенденцій особистості з внутрішньоособистісними конфліктами.

Прямі помірні кореляційні зв'язки між внутрішньоособистісними конфліктами та іншими показниками методик нами не виявлено, але привертають увагу зворотні помірні

кореляційні зв'язки, які спостерігаються між внутрішньоособистісними конфліктами та фактором С ($r=-0,49$), фактором Q_1 ($r=-0,49$), що свідчить про зворотну тенденцію, а саме: при зниженні показників за факторами С та Q_1 зростають показники внутрішньоособистісних конфліктів. Зі зниженням показників емоційної нестійкості, стриманості, зменшенням проявів вільнодумності, експериментаторства підвищуються показники внутрішньоособистісного конфлікту. Два показники мають помірне, але все ж не визначальне значення зв'язків з внутрішньоособистісними конфліктами зі зворотною закономірністю, тобто чим менш виражені коефіцієнти кореляції змінних, тим вищий рівень внутрішньоособистісних конфліктів у особистості й навпаки.

Таким чином, у вчителів зі стажем педагогічної діяльності до 5-ти років з внутрішньоособистісними конфліктами помітний рівень коефіцієнту кореляції одинадцяти показників змінних та помітний двох змінних шести методик свідчить про достатньо виражені, помітні прямі та зворотні кореляційні зв'язки внутрішньоособистісного конфлікту з показниками зазначених методик. Внутрішньоособистісний конфлікт корелює зі змінними таких методик, як методика діагностики рівня емоційного вигорання В.В. Бойка, емоційно-вольової регуляції, самооцінки комплексу неповноцінності, 16-факторний особистісний опитувальник Р.Б. Кеттела, методика Т. Лірі, методика вивчення самоствавлення Р.С. Пантелєєва. Показники зазначених методик свідчать про інформативність зв'язків показників методик з ВОК та про їх важливість у комплексі психодіагностики внутрішньоособистісних конфліктів, аби рекомендувати їх для психологічного дослідження іншими фахівцями, для яких важливі зв'язки показників цих методик з внутрішньоособистісними конфліктами.

Особливістю кореляційних зв'язків групи вчителів зі стажем педагогічної діяльності 6–20 років є те, що в результаті проведеного аналізу не виділено високі та помірні кореляційні зв'язки, водночас визначено помірні прямі та зворотні кореляційні зв'язки між внутрішньоособистісним

конфліктом та змінними зазначених методик (табл. Б.5 дод. Б). Так, привертають увагу прямі помірні кореляційні зв'язки ($r=0,3-0,5$) між внутрішньоособистісними конфліктами й такими показниками: самоприв'язаність ($r=0,46$), фактор Е ($r=0,41$), емоційний дефіцит ($r=0,39$), віддзеркалене самоставлення ($r=0,37$), фактор L ($r=0,36$), неадекватна вибіркова емоційна реакція ($r=0,35$), самоприйняття ($r=0,34$).

Отже, сім показників мають помірне, з прямою закономірністю, але все ж таки не визначальне значення зв'язків з внутрішньоособистісними конфліктами. Водночас дві змінні з наявних є такими, що свідчать про професійне вигорання, тобто чим більш вираженими є коефіцієнти кореляції змінних професійного вигорання, тим вищий рівень ВОК у особистості, і, навпаки: чим вищі числові показники внутрішньоособистісних конфліктів, тим інтенсивніше проявляється професійне вигорання.

Зворотні помірні кореляційні зв'язки ($r=0,3-0,5$) спостерігаються між внутрішньоособистісним конфліктом та комплексом неповноцінності ($r=-0,36$), фактором G ($r=-0,41$), що свідчить про зворотну закономірність між показниками: чим нижчими є числові показники комплексу неповноцінності та фактора G, тим вищими є показники внутрішньоособистісних конфліктів. Дві змінні мають помірне, але все ж не визначальне значення зв'язків з внутрішньоособистісними конфліктами зі зворотною закономірністю, тобто чим менш виражені коефіцієнти кореляції змінних, тим вищим є рівень внутрішньоособистісних конфліктів у особистості й навпаки.

Таким чином, дев'ять показників чотирьох методик мають з прямою та зворотною закономірністю помірне, але все-таки не визначальне значення зв'язків з внутрішньоособистісними конфліктами. Також визначено дві змінні, що є симптомами професійного вигорання: чим більш виражені коефіцієнти кореляції змінних професійного вигорання, тим вищий рівень внутрішньоособистісних конфліктів у особистості, і, навпаки, – чим вищі числові показники внутрішньоособистісних конфліктів, тим інтенсивніше проявляється

професійне вигорання. У вчителів зі стажем педагогічної діяльності 6–20 років внутрішньоособистісний конфлікт корелює зі змінними таких методик, як методика діагностики рівня емоційного вигорання В.В. Бойка, самооцінка комплексу неповноцінності, 16-факторний особистісний опитувальник Р.Б. Кеттела, методика вивчення самоствавлення Р.С. Пантелєєва. Отримані показники зазначених методик свідчать про інформативність зв'язків показників методик з внутрішньоособистісними конфліктами та про важливість цих методик у комплексі психодіагностики внутрішньоособистісних конфліктів та про потребу рекомендувати їх для психологічного дослідження іншим фахівцям, для яких важливі зв'язки показників зазначених методик з внутрішньоособистісними конфліктами.

Особливістю кореляційних зв'язків у групі вчителів зі стажем педагогічної діяльності більше 21 року є те, що хоч нами і не виявлено високих зв'язків, але тут спостерігаються помітні прямі кореляційні зв'язки ($r=0,5-0,7$) між внутрішньоособистісними конфліктами та самозвинуваченням ($r=0,53$), що свідчить про пряму залежність підвищення внутрішньоособистісних конфліктів від підвищення показників самозвинувачення, і навпаки, зі зростанням проявів ВОК у особистості збільшуються прояви самозвинувачення (табл. Б.6 дод. Б).

Помірні на рівні прямих кореляційні зв'язки ($r=0,3-0,5$) визначено між внутрішньоособистісними конфліктами та наполегливістю ($r=0,34$), тобто з підвищенням показників наполегливості, зі збільшенням емоційних або фізичних зусиль при досягненні мети, наростанням протиріч, які у свою чергу потребують вирішення, підвищується рівень переживання внутрішньоособистісних конфліктів. Водночас зворотні помірні кореляційні зв'язки спостерігаються між внутрішньоособистісним конфліктом і такими змінними: внутрішня чесність ($r=-0,49$), переживання психотравмуючих обставин ($r=-0,32$), фактор Q_4 ($r=-0,33$). Це свідчить про зворотну закономірність: чим менше проявляються пере-

живання психотравмуючих обставин, внутрішня чесність, напруженість, тим більше виявляється внутрішньоособистісний конфлікт і навпаки.

Таким чином, п'ять показників виявляють помірно, але все ж таки не визначальне значення зв'язків зі зворотною закономірністю з внутрішньоособистісними конфліктами, тобто чим менш виражені коефіцієнти кореляції змінних, тим вищий рівень ВОК у особистості і навпаки. У вчителів зі стажем педагогічної діяльності більше 21 року внутрішньоособистісний конфлікт корелює зі змінними методик діагностики рівня емоційного вигорання В.В. Бойка, емоційно-вольової регуляції, 16-факторного особистісного опитувальника Р.Б. Кеттела, методики вивчення самоствавлення Р.С. Пантелєєва. Показники цих методик свідчать про інформативність зв'язків показників методик з внутрішньоособистісними конфліктами та про їх важливість у комплексі психодіагностики внутрішньоособистісних конфліктів, тож варто рекомендувати їх для психологічного дослідження іншим фахівцям, для яких важливі зв'язки показників цих методик з внутрішньоособистісними конфліктами.

Причинами внутрішньоособистісних конфліктів вчителів зі стажем педагогічної діяльності до 5-ти років можуть бути такі особистісні характеристики, як мрійливість, емоційна нестабільність, консерватизм, внутрішня чесність, самозвинувачення, відображене самоствавлення, самовладання, комплекс неповноцінності, емоційно-вольова саморегуляція, самоцінність, егоїстичність, агресивність, емоційний дефіцит.

У вчителів зі стажем педагогічної діяльності 6–20 років можливими причинами внутрішньоособистісних конфліктів є самоприв'язаність, доміантність, підозрілість, відображене самоствавлення, самоприйняття, довірливість, підозрілість, емоційний дефіцит, неадекватна вибіркова емоційна реакція, комплекс неповноцінності, низька нормативність поведінки.

У освітян зі стажем педагогічної діяльності більше 21 року внутрішньоособистісні конфлікти можуть виникати через напруженість, внутрішню чесність, наполегливість та пере-

живання психотравмуючих ситуацій, але отримані дані потребують додаткового вивчення.

Отже, наявність помірних на рівні прямих та зі зворотною закономірністю кореляційних зв'язків фаз, симптомів професійного вигоряння з показниками методик, отриманих у результаті дослідження, свідчать про те, що рівень професійного вигоряння помірно залежить від таких змінних: з посиленням прояву професійного вигоряння знижуються або підвищуються показники змінних методик, які визначають характерологічні та особистісні особливості, самоствавлення особистості, тривожність. У вчителів зі стажем педагогічної діяльності більше 21 року професійне вигоряння корелює зі змінними таких методик, як 16-факторний особистісний опитувальник Р.Б. Кеттела, опитувальник Ч.Д. Спілбергера – Ю.Л. Ханіна, методика Т. Лірі, методика вивчення самоствавлення Р.С. Пантелєєва, що свідчить про інформативність зв'язків з професійним вигорянням у групі вчителів з проявами ВОК. Зазначені методики є важливими в комплексі психодіагностики професійного вигоряння та внутрішньоособистісних конфліктів, що дає змогу рекомендувати їх для психологічного дослідження інших фахівців з внутрішньоособистісними конфліктами, для яких важливі зв'язки показників цих методик у контексті професійного вигоряння. Кореляційні зв'язки показників зазначених методик та професійного вигоряння у групі освітян зі стажем педагогічної діяльності більше 21 року є порівняно слабшими та нижчими, а це дає змогу стверджувати, що рівень професійного вигоряння не так істотно залежить від зазначених змінних, ніж у групах вчителів зі стажем педагогічної діяльності 6–20 років та у групі досліджуваних з педагогічним стажем до 5-ти років.

Таким чином, з аналізу кореляційних зв'язків внутрішньоособистісних конфліктів у контексті професійного вигоряння з усіма показниками методик діагностики встановлено, що кореляційні зв'язки внутрішньоособистісних конфліктів та професійного вигоряння високого рівня є у групі вчителів з педстажем до 5-ти років, а у групах освітян зі стажем

педагогічної діяльності 6–20 років та більше 21 року помітні та помірні кореляційні зв'язки.

У цілому наявність кореляційних зв'язків високого, помітного та помірного рівнів у групі вчителів з педагогічним стажем до 5-ти років свідчать про інформативність показників методик діагностики рівня емоційного вигорання В.В. Бойка, вивчення самоствалення особистості Р.С. Пантелєєва, 16-факторного особистісного опитувальника Р.Б. Кеттела, визначення тривожності Ч.Д. Спілбергера – Ю.Л. Ханіна, самооцінки особистості С. Будассі, тест-опитувальника емоційно-вольової регуляції А.В. Зверкова, Е.В. Ейдмана, самооцінки комплексу неповноцінності, визначення характерологічних тенденцій Т. Лірі.

У групі вчителів з педагогічним стажем 6–20 років помітні та помірні кореляційні зв'язки свідчать про інформативність показників методик діагностики рівня емоційного вигорання В.В. Бойка, вивчення самоствалення особистості Р.С. Пантелєєва, 16-факторного особистісного опитувальника Р.Б. Кеттела, визначення тривожності Ч.Д. Спілбергера – Ю.Л. Ханіна, самооцінки особистості С. Будассі, самооцінки комплексу неповноцінності, визначення характерологічних тенденцій Т. Лірі.

Наявність помітних та помірних кореляційних зв'язків у групі освітян зі стажем педагогічної діяльності більше 21 року свідчить про інформативність показників методик діагностики рівня емоційного вигорання В.В. Бойка, вивчення самоствалення особистості Р.С. Пантелєєва, 16-факторного особистісного опитувальника Р.Б. Кеттела, визначення тривожності Ч.Д. Спілбергера – Ю.Л. Ханіна, тест-опитувальника емоційно-вольової регуляції А.В. Зверкова, Е.В. Ейдмана, визначення характерологічних тенденцій Т. Лірі.

Також отримані результати дають право рекомендувати представлені методики як інформативні для вивчення прояву та визначення можливих причин ВОК у контексті професійного вигорання.

Компоненти внутрішньоособистісних конфліктів у контексті професійного вигорання вчителів.

Для розуміння ступеня змістовності, спорідненості отриманих 58 показників за 9-ма методиками, спрямованих на виявлення особливостей перебігу, внутрішньої структури внутрішньоособистісних конфліктів у контексті професійного вигорання в учителів, було застосовано факторний аналіз. Для проведення такого аналізу використовувався масив середніх значень зазначених методик, отриманих у результаті проведеного дослідження.

Факторний аналіз було здійснено за допомогою статистичної програми SPSS 17.0 з використанням відомого ряду статистичних критеріїв: виділення головних факторів [129].

На основі графіка власних значень було отримано факторну матрицю. Прийнято залишати ті фактори, яким відповідають перші точки на графіку перед тим, як крива стане пологою, хоча за критерієм Р.Б. Кеттела кількість факторів, які мають бути включені в аналіз, визначається значенням їх ваги більше за одиницю. Було використано ті фактори, значення яких більше двох, керуючись критерієм Р.Б. Кеттела і аналізом графіка власних значень, а також завданням максимально прозорого й однозначного групування факторів. Було випробувано різні варіації, але чотирифакторна виявилася найбільш стабільною і такою, яка «пояснила» 46,48% дисперсії.

Зміст отриманих 4-х груп факторів був проаналізований відповідно до загальноприйнятих критеріїв значущості величини факторного навантаження (не менше 0,4). Отриманий розподіл факторів був проінтерпретований (табл. В дод. В)

До F1 (16,54% дисперсії) в порядку зменшення факторної ваги увійшли 15 змінних, а саме: шкала «виснаження» (0,926), психосоматичні та психовегетативні порушення (0,853), шкала «напруження» (0,823), переживання психотравмуючих обставин (0,782), емоційне виснаження (0,703), особистісне відчуження (0,757), шкала «резистенція» (0,732), тривога і депресія (0,614), розширення сфери економії емоцій

(0,613), редукція професійних обов'язків (0,585), емоційний дефіцит (0,584), незадоволеність собою (0,570), емоційне відчуження (0,482), деперсоналізація (0,458), загнаність у кут (0,423). Цей фактор характерний тим, що охопив компоненти та симптоми професійного вигорання особистості, яка переживає внутрішньоособистісні конфлікти. Так, сюди ввійшли змінні, які свідчать про включеність сильних емоцій у професійну діяльність: ослаблення нервової системи, виснаження, психосоматичні та психовегетативні порушення, напруження, переживання психотравмуючих ситуацій, емоційне виснаження, тривога та депресія, розширення сфери економії емоцій, емоційний дефіцит, емоційне відчуження. Негативне ставлення до себе, оцінки себе проявляється через незадоволеність собою та загнаність у кут. У домінуванні негативних емоцій під час спілкування привертають увагу особистісне відчуження, деперсоналізація. У підсумку смислове навантаження змінних, які утворили F1, можна проінтерпретувати як компонент «емоційне вигорання» вчителів.

Таким чином, за вираженістю факторної ваги показників комп'ютерної психодіагностики внутрішньоособистісних конфліктів у контексті професійного вигорання вчителів виокремлено 15 показників, що становлять сукупність симптомів емоційного вигорання (F1), включаючи емоційний рівень у ставленні до професійної діяльності у процесі спілкування та у ставленні до себе.

До F2 (11,92% дисперсії) ввійшли 9 таких змінних, як самокерування (0,833), самоприв'язаність (0,784), самоприйняття (0,749), відображене самоставлення (0,746), самовпевненість (0,720), редукція особистих досягнень (0,541), самоцінність (0,472), емоційне відчуження (0,439), загнаність у кут (-0,490). Цей фактор включає в себе дві протилежні тенденції, а саме: ставлення особистості до себе, керування собою, прив'язаність до себе, прийняття себе та своїх недоліків, переваг, впевненість у собі, цінування себе через емоційне самоставлення, негативне ставлення до себе або нівелювання власної гідності, виключення емоцій зі сфери

професійної діяльності або відчуття загнаності у кут, безвихідності ситуації. Високий рівень факторного навантаження за F2 – самокерування – свідчить про те, що у структурі виникнення внутрішньоособистісних конфліктів високий контроль за своїми діями, думками, спілкуванням щодо професійної діяльності займають особливе місце. Очевидно, через надмірний контроль формуються й посилюються внутрішньоособистісні конфлікти. У підсумку смислове навантаження змінних за цим фактором, які утворили F2, можна назвати компонентом *«самоствалення»*.

Таким чином, 9 показників, що сформували F2, характеризують самоствалення особистості як істотний чинник виникнення та прояву внутрішньоособистісних конфліктів у контексті професійного вигорання.

До F3 *«протилежні особистісні тенденції»* (9,56% дисперсії) увійшло 9 змінних: VII октант (дружелюбність) (0,737), VIII октант (альтруїзм) (0,593), V октант (підлеглість) (0,582), VI октант (залежність) (0,504), ситуативна тривожність (0,483), фактор G (низька нормативність поведінки) (-0,567), фактор C (емоційна нестійкість) (-0,624), саморегуляція (-0,650), наполегливість (-0,676). Цей фактор відображає боротьбу двох тенденцій, а саме: прояв дружелюбності, альтруїзму, підлеглості, залежності, ситуативної тривожності у міжособистісній взаємодії або низьку нормативність у поведінці, емоційну нестійкість, саморегуляцію, наполегливість. Ця група показників пов'язана в учителів з проявами внутрішньоособистісних конфліктів у контексті професійного вигорання з такими сформованими тенденційними характеристиками, як спрямованість на вияв дружелюбності, альтруїзму, готовності підкорятися, до залежності від обставин, тривожності, недотримання норм поведінки, нестійкості в емоціях, саморегуляції, наполегливості, які заважають педагогам успішно здійснювати професійну діяльність.

До F4 *«індивідуальні особливості»* (8,66% дисперсії) увійшло 7 змінних: самооцінка (0,765), VIII октант (альтруїзм) (0,593), комплекс неповноцінності (0,522), саморегуляція

(0,413), особистісна тривожність (-0,551), III октант (агресивність) (-0,559), IV октант (підозрілість) (-0,716). Цей фактор виражає такі індивідуальні особливості вчителів з переживанням внутрішньоособистісних конфліктів у контексті професійного вигоряння, як самооцінка, альтруїзм, комплекс неповноцінності, саморегуляція особистості й водночас – особистісну тривожність, агресивність та підозрілість. Таким чином, за фактором F4 вагоме факторне навантаження має група індивідуальних характеристик, до яких належать прояв оцінки себе, агресивності, підозрливості, що приховує тривожність особистості в учителів з внутрішньоособистісними конфліктами у контексті професійного вигоряння.

Узагальнюючи отримані змістові характеристики, виділені за результатами факторного аналізу, провідними компонентами в структурі внутрішньоособистісних конфліктів в контексті професійного вигоряння вчителів можемо назвати такі:

- F1 – «емоційне вигоряння» (15 чинників);
- F2 – «самоствавлення» (9 чинників);
- F3 – «протилежні особистісні тенденції» (9 чинників);
- F4 – «індивідуальні особливості» (7 чинників).

До складу першого компоненту «емоційне вигоряння» входять елементи за методиками діагностики рівня емоційного вигоряння В.В. Бойка та методикою синдром «вигоряння» в професіях системи «людина–людина». Другий компонент – «самоствавлення» – включає елементи методики вивчення самоствавлення особистості Р.С. Пантелєєва, методики діагностики рівня емоційного вигоряння В.В. Бойка та методики «синдром «вигоряння» в професіях системи «людина–людина». Третій компонент – «протилежні особистісні тенденції» – містить структурні елементи методики визначення характерологічних тенденцій Т. Лірі, методики визначення тривожності Ч.Д. Спілбергера – Ю.Л. Ханіна, 16-факторного особистісного опитувальника Р.Б. Кеттела, тест-опитувальника емоційно-вольової регуляції А.В. Зверкова, Е.В. Ейдмана. Четвертий компонент – «індивідуальні особливості» – включає змінні за

методикою дослідження самооцінки особистості С. Будассі, за методикою визначення характерологічних тенденцій Т. Лірі, за методикою самооцінки комплексу неповноцінності, за тест-опитувальником емоційно-вольової регуляції А.В. Зверкова, Е.В. Ейдмана та за методикою визначення тривожності Ч.Д. Спілбергера – Ю.Л. Ханіна.

Таким чином, за результатами отриманих даних обстежених вчителів за інформативним психодіагностичним блоком зроблено факторний аналіз. Залежно від інформативної ваги змінних виокремлено провідні компоненти внутрішньої структури внутрішньоособистісних конфліктів у контексті професійного вигорання вчителів. За факторним аналізом встановлено, що в зазначеній структурі наявні чотири компоненти – «емоційне вигорання», «самоствалення», «протилені особистісні тенденції», «індивідуальні особливості».

Факторний аналіз здійснено за інформативним блоком методик за 58-ма показниками: діагностики рівня емоційного вигорання В.В. Бойка, «Синдромом «вигорання» в професіях системи «людина–людина», вивчення самоствалення особистості Р.С. Пантелєєва, визначення характерологічних тенденцій Т. Лірі, визначення тривожності Ч.Д. Спілбергера – Ю.Л. Ханіна, 16-факторним особистісним опитувальником Р.Б. Кеттела, тест-опитувальником емоційно-вольової регуляції А.В. Зверкова, Е.В. Ейдмана, самооцінки комплексу неповноцінності, дослідження самооцінки особистості С. Будассі, що виявилися інформативними для розуміння змістовності структури внутрішньоособистісних конфліктів у контексті професійного вигорання вчителів.

Таким чином, у результаті проведеного кореляційного та факторного аналізів встановлено причини виникнення ВОК у контексті професійного вигорання педагогів.

Так, у вчителів зі стажем педагогічної діяльності до 5-ти років такими причинами є особистісні характеристики, пов'язані з емоційно-вольовою сферою: емоційною нестабільністю, емоційним дефіцитом, самовладанням, емоційно-вольовою саморегуляцією; із самостваленням особистості:

внутрішньою чесністю, самозвинуваченням, відображеним самостваленням, самоцінністю, комплексом неповноцінності; характерологічними та індивідуальними особливостями: консерватизмом, мрійливістю, егоїстичністю, агресивністю.

У освітян з педстажем 6–20 років причинами появи внутрішньоособистісних конфліктів є особистісні характеристики, пов'язані з емоційно-вольовою сферою: емоційний дефіцит, неадекватна вибіркова емоційна реакція; із самостваленням особистості: самоприв'язаність, відображене самоствалення, самоприйняття, комплекс неповноцінності; характерологічними та індивідуальними особливостями: домінантність, підозрлість, довірливість, низька нормативність поведінки.

У вчителів зі стажем педагогічної діяльності більше 21 року внутрішньоособистісні конфлікти виникають через особистісні характеристики, пов'язані з емоційно-вольовою сферою: напруженість, переживання психотравмуючих ситуацій, наполегливість; із самостваленням особистості: внутрішньою чесністю.

Отже, кореляційні зв'язки внутрішньоособистісних конфліктів та індивідуально-психологічних особливостей освітян з різним стажем педагогічної діяльності, факторний аналіз свідчать про інформативність показників таких методик, як методика діагностики рівня емоційного вигорання В.В. Бойка, вивчення самоствалення особистості Р.С. Пантелєєва, 16-факторний особистісний опитувальник Р.Б. Кеттєла, визначення тривожності Ч.Д. Спілбергера – Ю.Л. Ханіна, самооцінки особистості С. Будассі, тест-опитувальник емоційно-вольової регуляції А.В. Зверкова, Е.В. Ейдмана, самооцінка комплексу неповноцінності, визначення характерологічних тенденцій Т. Лірі, за якими доцільно визначати ефективність проведеної корекційної роботи.

3.3. Ефективність психокорекційних заходів подолання професійного вигорання та розв'язання внутрішньоособистісних конфліктів учителів

Спираючись на підходи таких вчених, як Р. Ассаджиолі, М.В. Борисова, О. Вознесенська, Н.В. Грішина, Т.Д. Зінкевич-Євстигнєєва, Н.Ф. Каліна, Л.М. Карамушка, М.В. Кисельова, В.М. Крайнюк, С.Б. Кузікова, О.А. Ліщинська, Г.В. Ложкін, Р.С. Немов, Л.В. Підлипна, М.В. Савчин, О.А. Філь, Т.С. Яценко, а також враховуючи результати констатуючого етапу дослідження нами розроблено корекційну програму, спрямовану на розв'язання внутрішньоособистісних конфліктів як умову подолання синдрому професійного вигорання у вчителів. Для перевірки її ефективності нами упродовж 2009–2011 навчальних років був проведений формуючий експеримент, для проведення якого була створена контрольна та експериментальна групи вчителів. У цьому експерименті взяло участь 69 учителів, з них 21 особа входили до експериментальної групи та 48 осіб – контрольної групи.

Нами визначено, що у вчителів з переживаннями внутрішньоособистісних конфліктів рівень прояву професійного вигорання є вищим, ніж у вчителів без таких переживань. З огляду на це при складанні корекційної програми та проведенні відповідних заходів ми враховували зазначені особливості.

Відповідно до отриманих результатів, особливостей перебігу та причин, які зумовлюють виникнення внутрішньоособистісних конфліктів у контексті професійного вигорання вчителів, розроблена корекційна програма (індивідуальний та груповий компонент), спрямована на розв'язання ВОК у педагогів «Розв'язання внутрішньоособистісних конфліктів як умова подолання синдрому професійного вигорання вчителів» (дод. Д). Для практичних психологів було розроблено навчальний тренінг з метою навчання їх особливостям роботи з учителями, які переживають ВОК у контексті професійного вигорання: «Діагностика та корекція внутріш-

ньоособистісних конфліктів як умова подолання синдрому професійного вигорання вчителів».

Груповий компонент корекційної роботи становить програма «Розв'язання внутрішньоособистісних конфліктів як умова подолання синдрому професійного вигорання вчителів», було проведено з вчителями, які переживають ВОК та високий рівень професійного вигорання. З практичними психологами було проведено навчальний тренінг для навчання їх особливостям роботи з педагогами з внутрішньоособистісними конфліктами у контексті професійного вигорання: «Діагностика та корекція внутрішньоособистісних конфліктів як умова подолання синдрому професійного вигорання у вчителів».

Також було здійснено надання індивідуальних психологічних консультацій учителям, які переживають внутрішньоособистісні конфлікти та професійне вигорання, що є індивідуальним компонентом зазначеної програми.

Аналіз відповідної літератури та проведене дослідження свідчать про доцільність втілення інтегративного, багатомірного підходу до практики психокорекційної роботи. Особливість цього підходу полягає у синтезі, інтеграції концепцій, методичних та технічних прийомів під час пошуку нової парадигми корекційної роботи. У нашій роботі з розв'язання внутрішньоособистісних конфліктів у контексті професійного вигорання ми керувалися саме цим підходом – використовували методичні та технічні прийоми різних психотерапевтичних і психокорекційних підходів.

Метою корекційної програми було подолання професійного вигорання та розв'язання внутрішньоособистісних конфліктів у вчителів.

Завдання – змінити уявлення про себе, реальність і професійну ситуацію, в якій перебувають педагоги, розвивати навички саморегуляції власного емоційного стану, навички рефлексії та самоусвідомлення, підвищити рівень впевненості в собі, оптимізувати негативні психічні стани.

Критеріями відбору учасників були прояви професійного вигорання та внутрішньоособистісних конфліктів, а також добровільна участь.

Етапи програми:

- визначення актуального психологічного стану учасників;
- перебудова уявлення про себе, реальність і професійну ситуацію, підвищення самооцінки та розвиток впевненості в собі, актуалізація внутрішніх ресурсів для подолання професійного вигоряння й внутрішньоособистісних конфліктів;
- навчання прийомам і методам оволодіння своїм психічним станом.

У заняттях брали участь 21 учасник (дві групи по 10 та 11 осіб). Тривалість заняття становила 1,5–2 год.

Заняття склалися з привітання, рефлексії, очікувань; основна робота здійснювалася індивідуально, в парах, у підгрупах; відбувалася активізація вербальної та невербальної комунікації, рефлексивний аналіз; рефлексія отриманого досвіду та прощання.

Формуючий експеримент був проведений серед учасників констатуючого експерименту. Вчителям, у яких виявлено внутрішньоособистісні конфлікти та високий рівень прояву професійного вигоряння, було запропоновано психологічну допомогу. З учасниками експериментальної групи були проведені групові корекційні заняття та індивідуальні психологічні консультації.

Апробація корекційної програми індивідуального та групового компонентів проходила серед педагогів загальноосвітніх закладів, які відчують професійне вигоряння та переживають внутрішньоособистісні конфлікти. Навчальні тренінги з практичними психологами закладів освіти «Діагностика та корекція внутрішньоособистісних конфліктів як умова подолання синдрому професійного вигоряння вчителів» ми проводили в рамках роботи творчих груп практичних психологів Іршавського району, з практичними психологами під час проходження ними курсів підвищення кваліфікації в Закарпатському інституті післядипломної педагогічної освіти, а також зі студентами спеціальності «Практична психологія» Мукачівського державного університету.

Ефективність корекційної програми подолання синдрому професійного вигоряння та розв'язання внутрішньоособис-

тісних конфліктів у вчителів було визначено за об'єктивними та суб'єктивними, кількісними та якісними критеріями. Також було підібрано адекватні методи дослідження: анкетування, інтерв'ювання, проведення діагностичних методик.

Було проведено два контрольні зрізи показників професійного вигорання та внутрішньоособистісних конфліктів у вчителів експериментальної та контрольної груп – попередній (перед початком корекційної роботи) та заключний (виміряли рівень сформованості синдрому професійного вигорання, прояви внутрішньоособистісних конфліктів, самооставлення, особистісних особливостей, характерологічних тенденцій, тривожності, комплексу неповноцінності, вольової саморегуляції вчителів експериментальної групи після проведення корекційної роботи та у вчителів контрольної групи після закінчення терміну формуючого експерименту). Отримані в результаті дослідження дані оброблялися нами за допомогою комп'ютерної програми статистичного оброблення даних – SPSS-17).

В експериментальній групі було застосовано програму індивідуального та групового компонентів з психологічної корекції професійного вигорання та внутрішньоособистісних конфліктів. Порівняння результатів дослідження до початку експерименту і після здійснювалося із застосуваннями непараметричного методу порівняння двох залежних вибірок Т-критерію Вілкоксона [134].

Висновки щодо ефективності корекційного впливу було зроблено на підставі порівняльного аналізу результатів дослідження у експериментальній та контрольній групах, на основі спостережень експериментатора та звітів досліджуваних про їх психологічне самопочуття. Внаслідок проведеної корекційної роботи в досліджуваних експериментальної групи вдалося знизити кількісні та якісні показники ВОК, рівень прояву професійного вигорання та зафіксувати позитивні зміни в статусах самооставлення, зміни особистісних особливостей, характерологічних тенденцій, тривожності, комплексу неповноцінності, вольової саморегуляції. Ці зміни зареєстровані на статистично значимому рівні.

Проведена діагностика свідчить про те, що у вчителів з експериментальної групи намітилися позитивні зрушення у кількісних показниках компонентів професійного вигорання.

Зміна адекватного уявлення про себе, реальності і професійної ситуації, в якій перебувають педагоги, самоусвідомлення та саморозвиток, підвищення рівня впевненості в собі, розвиток навичок саморегуляції власного емоційного стану та навичок рефлексії, оптимізація негативних психічних станів зумовило позитивні зрушення: зниження показників прояву професійного вигорання за методикою В. В. Бойка у всіх компонентах (рис. 3.33, табл. Е.1 дод. Е).

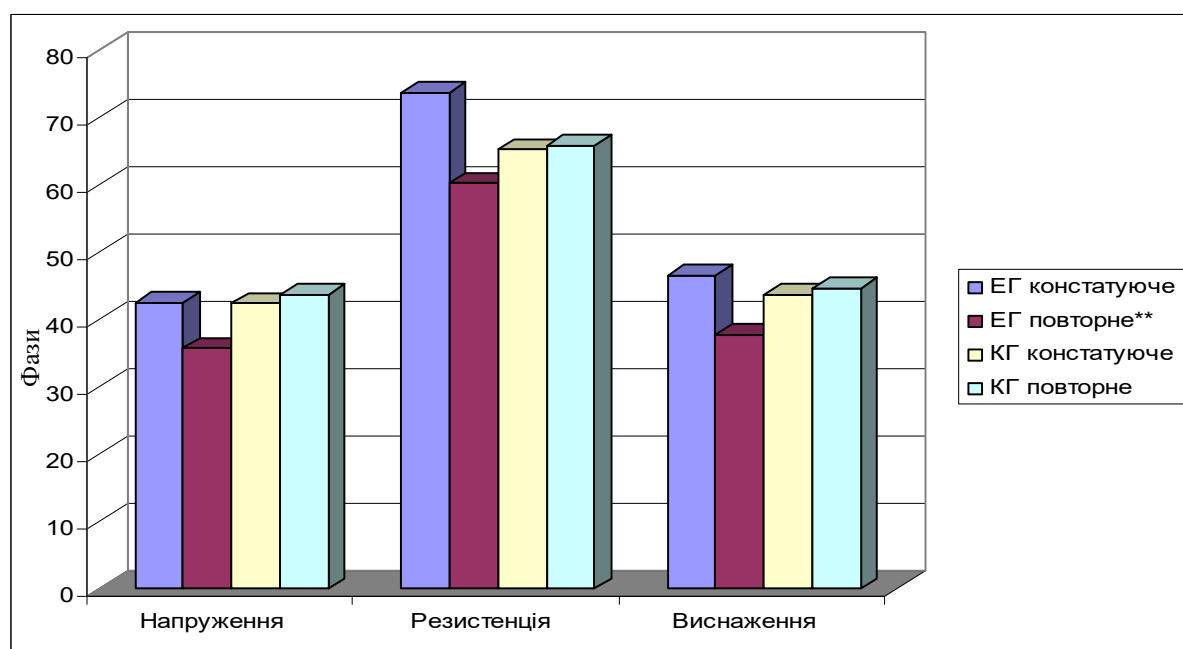


Рис. 3.33. Ефективність впливу корекційної програми на вчителів за показниками методики В.В. Бойка

Джерело: розроблено авторами.

Примітка. 1. Рівні достовірності: ** – $p \leq 0,01$.

2. ЕГ – експериментальна група, КГ – контрольна група.

Як видно з табл. Е.1 дод. Е, рис. 3.33, на статистично значимому рівні знизилися рівні показників всіх фаз, що становлять професійне вигорання. Так, в експериментальній групі середні значення фази «напруження» у $42,48 \pm 17,48$ балів знизилися на 6,72 балів і дорівнюють $35,76 \pm 15,2$ балів при $p < 0,01$, фази «резистенція» у $73,67 \pm 16,49$ балів – на 13,38 балів

і дорівнюють $60,29 \pm 15,29$ балів при $p < 0,01$ та фази «виснаження» у $46,57 \pm 16,20$ балів – на $8,81$ балів і дорівнюють $37,76 \pm 15,03$ балів при $p < 0,01$. При цьому показники фази «резистенція» після проведеної корекційної роботи знизилися з високого рівня розвитку професійного вигорання до середнього рівня, а показники фази «напруження» – з середнього рівня прояву до низького. Водночас у контрольній групі не спостерігається схожої тенденції. Доречним буде зауважити, що у досліджуваних з контрольної групи показники дещо підвищилися.

Таким чином, отримані результати свідчать про позитивні зміни у досліджуваних з переживаннями внутрішньо-особистісних конфліктів, адже прояв професійного вигорання за всіма фазами у них знизився.

Враховуючи те, що ставлення особистості до себе має вирішальний вплив на формування і розвиток внутрішньоособистісних конфліктів, а позитивні зміни у самоствавленні людини свідчать про зниження рівня внутрішньої конфліктності особистості, визначення цих показників ми здійснили за методикою самоствавлення Р.С. Пантелєєва. Нами констатовано істотні позитивні зміни: у показниках внутрішньої конфліктності зафіксовано зниження, а у самоствавленні їх підвищення (рис. 3.34, табл. Е.2 дод. Е).

Так, у вчителів експериментальної групи знизилися показники внутрішньої конфліктності з високого до середнього рівня – з $8,24 \pm 0,44$ ст. на $1,57$ ст. і після проведеної корекційної роботи дорівнюють $6,67 \pm 0,58$ ст. ($p < 0,01$). Також знизилися показники самозвинувачення, що свідчить про зменшення рівня прояву внутрішньоособистісних конфліктів, середні значення знизилися з $7,05 \pm 1,28$ ст. на $1,38$ ст. і дорівнюють $5,67 \pm 1,02$ ($p < 0,01$).

Це свідчить про те, що в результаті проведеної групової та індивідуальної корекційної роботи зменшився прояв внутрішньої конфліктності, а також можна стверджувати, що актуальні внутрішньоособистісні конфлікти розв'язано.

Що ж до інших змін у показниках самоствавлення, то тут ми визначили зростання показників внутрішньої чесності –

Розділ 3. Експериментальне дослідження синдрому професійного вигорання та внутрішньоособистісних конфліктів учителів

з $5,24 \pm 0,94$ ст. на 1,19 ст. і стали $6,43 \pm 1,08$ ($p < 0,01$), самовпевненості – з $6,38 \pm 1,69$ ст. на 0,91 ст. і дорівнюють $7,29 \pm 1,38$ ст. ($p < 0,01$), віддзеркаленого самоствавлення – з $5,38 \pm 1,20$ ст. на 0,67 ст. і стали $6,05 \pm 1,40$ ст. ($p < 0,01$), самоцінності – з $6,71 \pm 0,96$ ст. на 0,95 ст. і дорівнюють $7,76 \pm 1,26$ ст. ($p < 0,01$), самоприйняття – з $6,24 \pm 1,67$ ст. на 1,19 ст. і стало $7,43 \pm 1,60$ ст. ($p < 0,01$), самоприв'язаність – з $5,48 \pm 1,36$ ст. на 0,66 і дорівнюють $6,14 \pm 1,28$ ст. ($p < 0,01$) (табл. Д.Е дод. Е, рис. 3.34). У вчителів експериментальної групи почали проявлятися впевненість у собі, підвищилися цінність власної особистості, сприйняття себе. Істотних змін після закінчення часу формуючого експерименту у контрольній групі не зафіксовано.

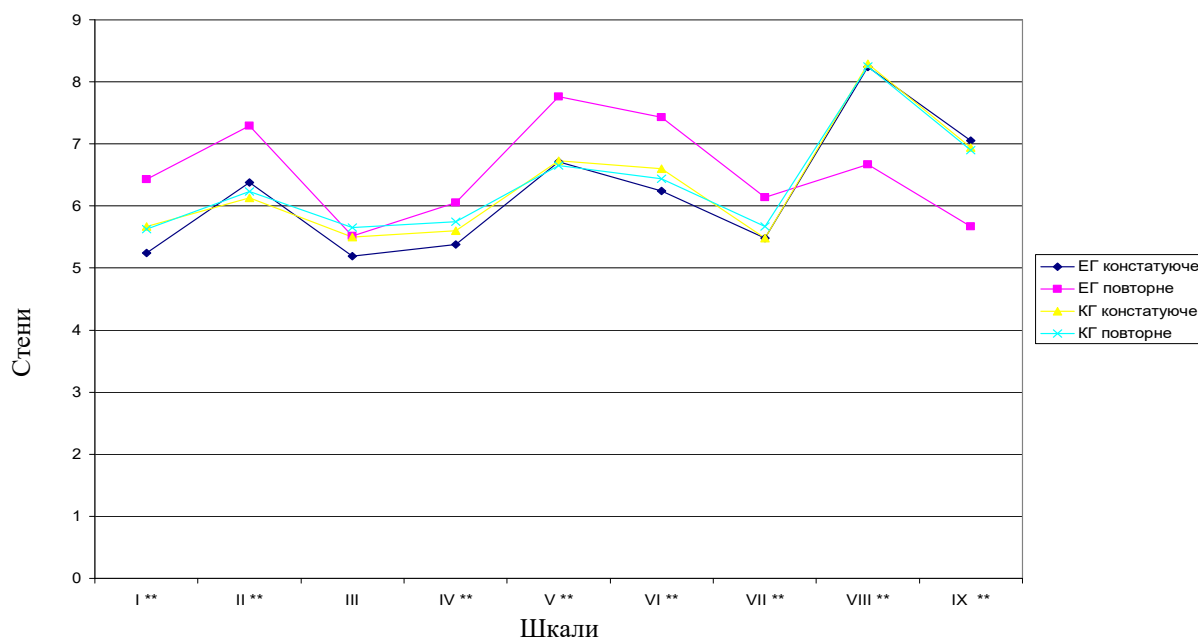


Рис. 3.34 Ефективність впливу корекційної програми на вчителів за показниками методики Р.С. Пантелєєва

Джерело: розроблено авторами.

Примітки:

1. Рівні достовірності: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.
2. I – внутрішня чесність, II – самовпевненість, III – самокерування, IV – віддзеркалене самоствавлення, V – самоцінність, VI – самоприйняття, VII – самоприв'язаність, VIII – внутрішня конфліктність, IX – самозвиначення.
3. ЕГ – експериментальна група, КГ – контрольна група.

Професійне вигорання працівників освіти

Отже, після проведеної цілеспрямованої психокорекційної роботи з учителями з високим рівнем прояву внутрішньоособистісних конфліктів було знижено до середнього рівня переживання внутрішньої конфліктності за рахунок розвитку механізмів самопізнання, позитивного самоприйняття, підвищення впевненості у собі, визнання цінності своєї особистості, зниження звинувачення себе.

Отримані в результаті дослідження кореляційних зв'язків показники внутрішньоособистісного конфлікту та комплексу неповноцінності свідчать про їхню взаємозалежність, тобто залежність виникнення внутрішньоособистісних конфліктів від комплексу неповноцінності. Нами визначено зміни у проявах комплексу неповноцінності групи після проведеної корекційної роботи (рис. 3.35, табл. Е.3 дод. Е).

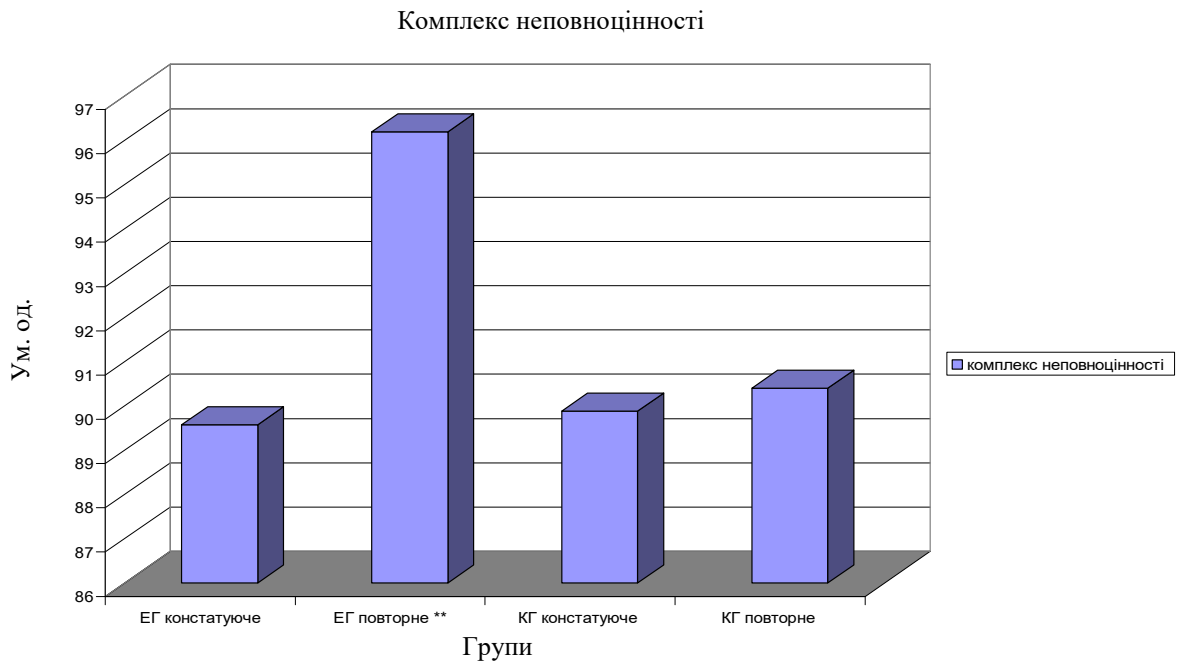


Рис. 3.35. Ефективність впливу корекційної програми на вчителів за показниками методики вивчення комплексу неповноцінності

Джерело: розроблено авторами.

Примітки.

1. Рівні достовірності: ** – $p \leq 0,01$.
2. ЕГ – експериментальна група, КГ – контрольна група.

У вчителів експериментальної групи істотні позитивні зміни зафіксовані у середніх значеннях показників комплексу неповноцінності: підвищилися числові показники – з $89,57 \pm 13,94$ на $6,62$ ум. од. і дорівнюють $96,19 \pm 11,49$ ум. од. ($p < 0,01$), що свідчить про зменшення комплексу неповноцінності, кращого сприйняття себе, своєї особистості, зниження турботи про уявні недоліки. Подібна тенденція у показниках комплексу неповноцінності в учителів контрольної групи не спостерігається.

Отже, позитивні зміни у показниках комплексу неповноцінності в учителів експериментальної групи свідчать про ефективність проведеної корекційної роботи щодо розв'язання внутрішньоособистісних конфліктів у контексті професійного вигорання.

З огляду на те, що ситуативна та особистісна тривожність є як причиною внутрішньоособистісного конфлікту, так і супроводжує його, наша корекційна робота з розв'язання ВОК включала в себе методи, спрямовані на зниження тривожності у вчителів.

Оскільки особистісна тривожність є стійким особистісним утворенням, ми не змогли істотно знизити її показники, очевидно, цей процес є більш тривалим за часом. Однак показники ситуативної тривожності істотно змінилися – з $50,33 \pm 13,01$ ум. од. на $9,62$ ум. од. знизилися і дорівнюють $40,71 \pm 12,03$ ум. од. ($p < 0,01$) у вчителів, які входили до експериментальної групи (рис. 3.36, табл. Е.4 дод. Е). Під час проведення корекційної роботи вчителі експериментальної групи помічали, що їм стало легше спілкуватися з присутніми, вони можуть без надмірної тривоги сприйняти інформацію, що надходить до них. У контрольній групі такої тенденції не виявлено.

Отже, зниження рівня ситуативної тривожності у вчителів експериментальної групи свідчить про ефективність проведеної нами корекційної роботи.

Водночас у вчителів з експериментальної групи зафіксовані істотні позитивні зміни у показниках вольової саморегуляції (рис. 3.45, табл. Е.5 дод. Е).

Професійне вигорання працівників освіти

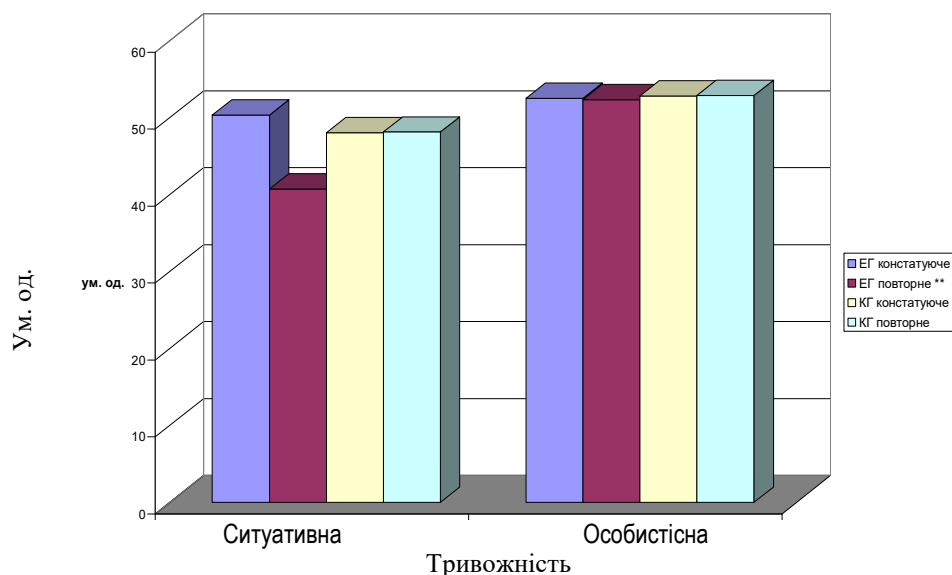


Рис. 3.36. Ефективність впливу корекційної програми на вчителів за показниками методики Ч.Д. Спілбергера – Ю.Л. Ханіна
Джерело: розроблено авторами.

Примітки:

1. Рівні достовірності: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.
2. ЕГ – експериментальна група, КГ – контрольна група.

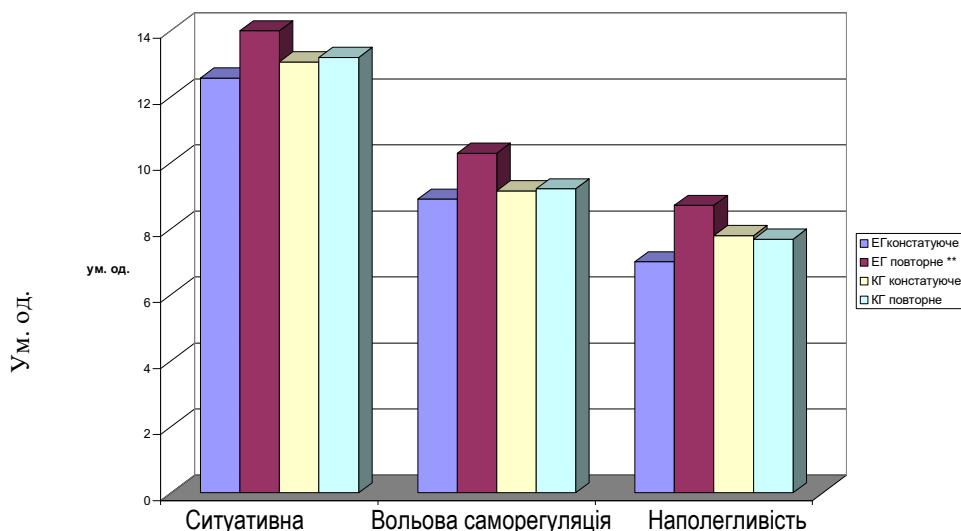


Рис. 3.37. Ефективність впливу корекційної програми на вчителів за показниками тест-опитувальника А.В. Зверкова, Е.В. Ейдмана
Джерело: розроблено авторами.

Примітки:

1. Рівні достовірності: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.
2. ЕГ – експериментальна група, КГ – контрольна група.

Розділ 3. Експериментальне дослідження синдрому професійного вигорання та внутрішньоособистісних конфліктів учителів

Так, вольова саморегуляція підвищилася з $12,57 \pm 3,60$ ум. од. на $1,43$ ум. од. і дорівнює $14,00 \pm 3,16$ ум. од. ($p < 0,01$), наполегливість – з $8,90 \pm 3,52$ ум. од. на $2,39$ ум. од і становить $10,29 \pm 3,07$ ($p < 0,01$), самовладання – з $7,00 \pm 1,92$ ум. од. на $1,71$ ум. од. і дорівнює $8,71 \pm 1,87$ ум. од. ($p < 0,01$).

Таким чином, підвищення рівня вольової саморегуляції, наполегливості, самовладання свідчить про ефективність проведеної корекційної роботи.

Після проведеної корекційної роботи зафіксовані також істотні зміни у показниках емоційно-вольових особливостей, комунікативних властивостей та особливостей міжособистісної взаємодії за 16-факторним особистісним опитувальником Р.Б. Кеттела (рис. 3.38, табл. Е.6 дод. Е).

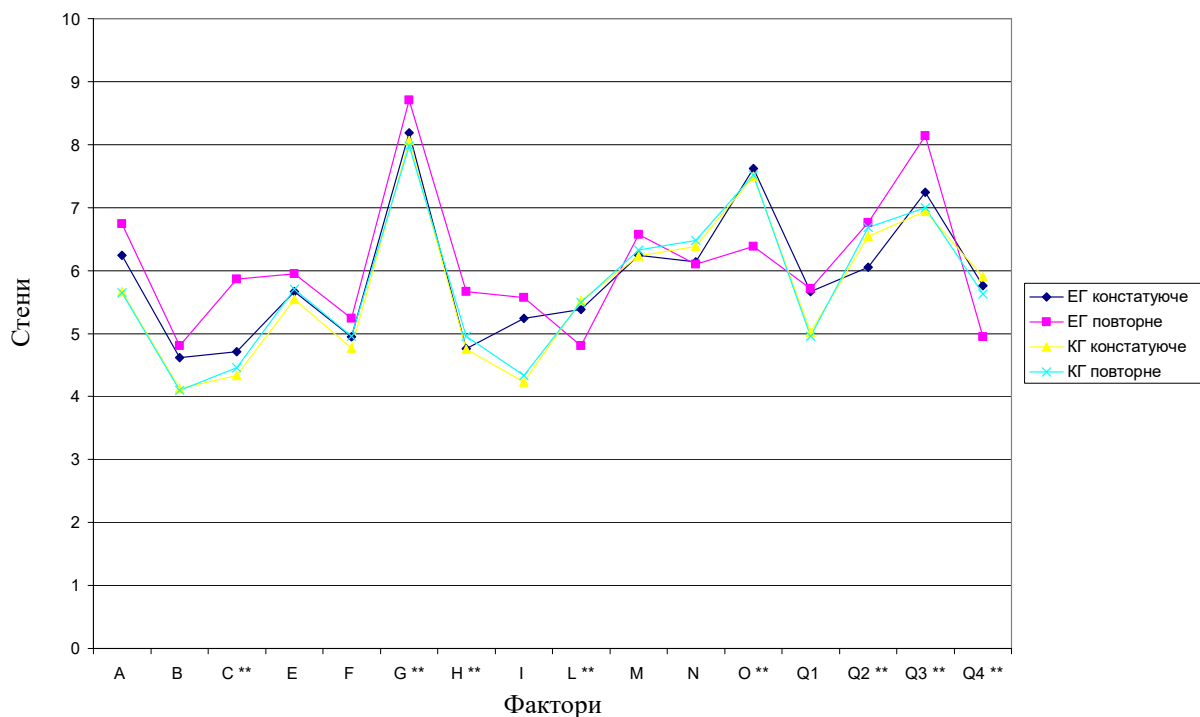


Рис. 3.38 Ефективність впливу корекційної програми на вчителів за показниками методики Р. Б. Кеттела

Джерело: розроблено авторами.

Примітки:

1. Рівні достовірності: ** – $p \leq 0,01$.
2. ЕГ – експериментальна група, КГ – контрольна група.

Так, у блоці емоційно-вольові особливості за фактором С середні значення емоційної стабільності $4,71 \pm 2,43$ ст. підвищилися на 1,15 ст. і дорівнюють $5,86 \pm 2,33$ ст. ($p < 0,01$), за фактором G підвищилися показники нормативності поведінки – з $8,19 \pm 1,18$ ст. на 0,62 ст. і дорівнюють $8,71 \pm 1,65$ ст. ($p < 0,01$), за фактором O – з $7,62 \pm 1,53$ ст. знизилися на 1,24 ст. середні значення показників тривожності й становлять $6,38 \pm 1,69$ ст. ($p < 0,01$), за фактором Q_3 – з $7,24 \pm 1,00$ ст. підвищилися показники на 0,9 ст. самоконтролю і дорівнюють $8,14 \pm 1,11$ ст. ($p < 0,01$), за фактором Q_4 – $5,76 \pm 1,61$ ст. знизилися середні значення на 0,81 ст. внутрішньої напруженості і дорівнюють $4,95 \pm 1,53$ ст. ($p < 0,01$). У вчителів, що входили до експериментальної групи, помітним є підвищення емоційної стабільності, нормативності у поведінкових проявах, самоконтролю, зниження напруження, тривожності

У блоці комунікативні властивості й особливості міжособистісної взаємодії занотовано такі зміни: за фактором Н зросли показники рішучості – з $4,76 \pm 1,18$ ст. на 0,91 ст. і дорівнюють $5,67 \pm 1,24$ ст. ($p < 0,01$), за фактором L знизилися середні значення показників підозрливості – з $5,38 \pm 2,62$ ст. на 0,57 ст. і становлять $4,81 \pm 2,60$ ст. ($p < 0,01$), фактором Q_2 (нонконформізм-конформізм) – з $6,05 \pm 1,50$ ст. підвищилися на 0,71 ст. і дорівнюють $6,76 \pm 1,37$ ст. ($p < 0,01$). Отримані результати свідчать про підвищення у вчителів експериментальної групи рішучості, вміння пристосовуватися, узгоджувати свої дії з діями колег під час педагогічної діяльності та зниження проявів підозрливості під час спілкування у професійних ситуаціях.

Отже, ефективність позитивного впливу корекційної роботи на розв'язання внутрішньоособистісних конфліктів у вчителів експериментальної групи виявилось в істотному поліпшенні проявів – складових блоків емоційно-вольових особливостей, комунікативних властивостей та особливостей міжособистісної взаємодії.

В експериментальній групі істотні позитивні зміни спостерігаються за шкалами методики Т. Лірі (рис. 3.39, табл. Е.7 дод. Е).

Розділ 3. Експериментальне дослідження синдрому професійного вигорання та внутрішньоособистісних конфліктів учителів

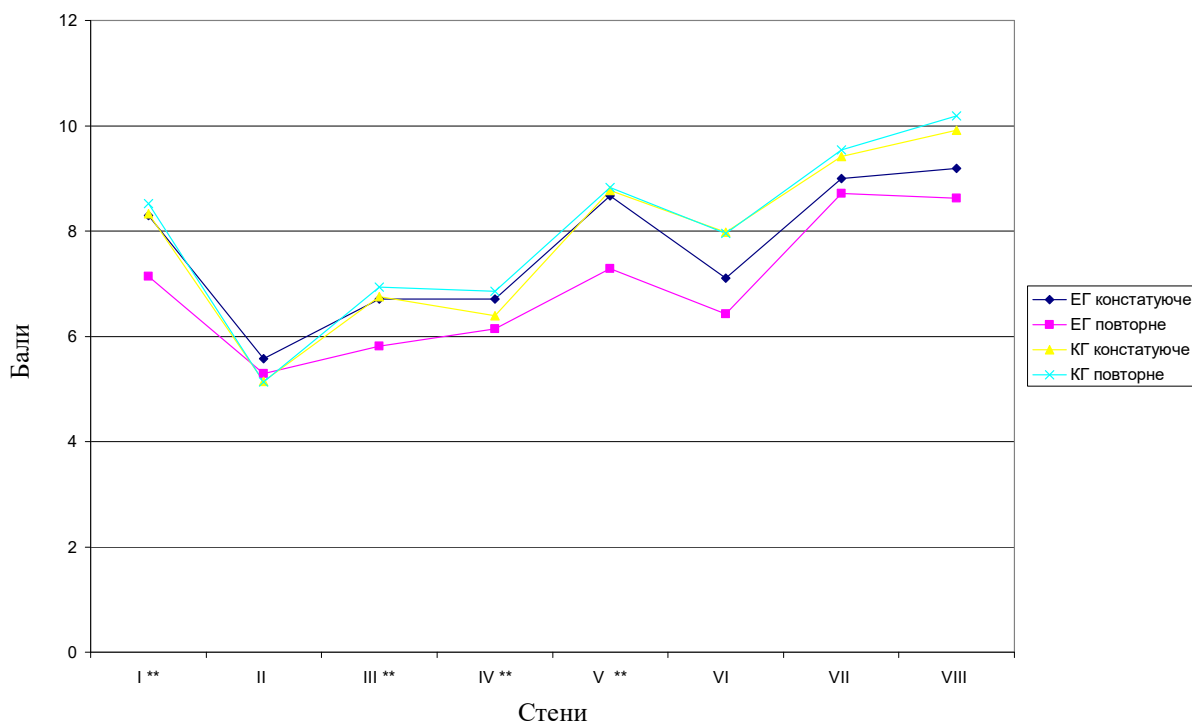


Рис. 3.39. Ефективність впливу корекційної програми на вчителів за показниками методики Т. Лірі

Джерело: розроблено авторами.

Примітки:

1. Рівні достовірності: ** – $p \leq 0,01$
2. I – авторитарний, II – егоїстичний, III – агресивний, IV – підозрілий, V – підлеглий, VI – залежний, VII – дружелюбний, VIII – альтруїстичний.
3. ЕГ – експериментальна група, КГ – контрольна група.

Так, за I октантом знизилася показники авторитарності – з $8,29 \pm 3,00$ балів на 1,15 балів і дорівнюють $7,14 \pm 1,93$ балів ($p < 0,01$), за III октантом знизилася показники агресивності – з $6,71 \pm 3,21$ балів на 0,9 балів і дорівнюють $5,81 \pm 2,44$ балів ($p < 0,01$), за IV октантом середні значення підозрілості знизилася з $6,71 \pm 3,21$ балів на 0,57 балів і становлять $6,14 \pm 2,61$ балів ($p < 0,01$), за V октантом також з $8,67 \pm 3,29$ балів на 1,38 балів знизилася показники підлеглості і дорівнюють $7,29 \pm 3,10$ балів ($p < 0,01$). Навчання вчителів методам саморегуляції емоційного стану, узгодження самоствавлення, прийняття себе

такими, якими вони є, зміна емоційного ставлення до професійної діяльності сприяло зменшенню проявів агресивності, підозрливості, авторитарності, підлеглості.

Отже, позитивні зміни у показниках агресивності, підозрливості, авторитарності, підлеглості проведеного дослідження за методикою Т. Лірі свідчать про ефективність застосованої корекційної програми щодо подолання професійного вигорання та розв'язання внутрішньоособистісних конфліктів у вчителів експериментальної групи.

Таким чином, після проведеної цілеспрямованої психокорекційної роботи з педагогами, яким був властивий високий рівень прояву внутрішньоособистісних конфліктів, було знижено до середнього рівня переживання внутрішньої конфліктності за рахунок розвитку механізмів самопізнання, позитивного самоприйняття, підвищення впевненості у собі, визнання цінності своєї особистості, зниження звинувачення себе, зниження прояву комплексу неповноцінності, зниження рівня ситуативної тривожності, підвищення рівня волевої саморегуляції, наполегливості, самовладання, поліпшення в проявах емоційної стабільності, нормативності у поведінці, самоконтролю, рішучості, зменшення напруження, тривожності, підозрливості, зниження агресивності, підозрливості, авторитарності, підлеглості. Усе це свідчить про ефективність застосованої корекційної програми щодо розв'язання внутрішньоособистісних конфліктів у вчителів експериментальної групи, що виявляють професійне вигорання.

Висновки до розділу 3

У розділі 3 представлені результати дослідження, що дали змогу з'ясувати особливості прояву професійного вигорання, перебігу та причини внутрішньоособистісних конфліктів у вчителів.

Аналіз діагностичних даних щодо вивчення причин та прояву внутрішньоособистісних конфліктів у контексті професійного вигорання вчителів дає нам змогу визначити деякі особливості, які свідчать про те, що в міру збільшення стажу педагогічної діяльності, професійної компетентності, досвіду стійко підвищується інтенсивність прояву професійного вигорання, зростає рівень переживання внутрішньоособистісних конфліктів.

У групі вчителів зі стажем педагогічної діяльності від 6 до 20 років помітні найвищі показники внутрішньоособистісних конфліктів, які супроводжуються як нижчими показниками внутрішньої чесності, самовпевненості, відображеного самоствавлення, самоцінності, самоприв'язаності, так і вищими – самозвинувачення, особистісної, ситуативної тривожності, комплексу неповноцінності. Комунікабельність, розслабленість, нонконформізм, притаманні вчителям з проявами внутрішньої конфліктності. Причинами виникнення ВОК у педагогів є ті особистісні характеристики, що пов'язані з емоційно-вольовою сферою: емоційний дефіцит, неадекватна вибіркова емоційна реакція; із самоствавленням особистості: самоприв'язаність, відображене самоствавлення, самоприйняття, комплекс неповноцінності; з характерологічними та індивідуальними особливостями: домінантність, підозрілість, довірливість, низька нормативність поведінки.

Найнижчий рівень внутрішньоособистісних конфліктів виявлено в групі освітян зі стажем педагогічної діяльності до 5-ти років, що супроводжується нижчими показниками внутрішньої чесності, відображеного самоствавлення, самоприв'язаності, самооцінки та вищими – самозвинувачення, особистісної, ситуативної тривожності, комплексу неповно-

цінності. Замкненість, емоційна нестабільність, стриманість, несміливість, висока нормативність поведінки, практичність, дипломатичність, тривожність притаманні вчителям з переживаннями ВОК. Причинами внутрішньоособистісних конфліктів є такі особистісні характеристики, які пов'язані з емоційно-вольовою сферою: емоційною нестабільністю, емоційним дефіцитом, самовладанням, емоційно-вольовою саморегуляцією; із самоставленням особистості: внутрішньою чесністю, самозвинуваченням, відображеним самоставленням, самоцінністю, комплексом неповноцінності; характерологічними та індивідуальними особливостями: консерватизмом, мрійливістю, егоїстичністю, агресивністю.

У вчителів з педагогічним стажем більше 21 року внутрішньоособистісний конфлікт супроводжується нижчими показниками самовпевненості, відображеного самоставлення, самоприв'язаності, самооцінки та найвищими – самоприйняття, самозвинувачення, особистісної, ситуативної тривожності, комплексу неповноцінності. Емоційна нестабільність, підлеглість, дещо нижча нормативність поведінки, жорсткість, підозрілість, низький самоконтроль, низький інтелект, тривожність, конформізм притаманні педагогам, які переживають ВОК. Внутрішньоособистісні конфлікти виникають через особистісні характеристики, що пов'язані з емоційно-вольовою сферою: напруженість, переживання психотравмуючих ситуацій, наполегливість; із самоставленням особистості: внутрішньою чесністю.

У структурі внутрішньоособистісних конфліктів у контексті професійного вигорання вчителів виділено чотири компоненти: F1 – «емоційне вигорання», F2 – «самоставлення», F3 – «протилежні особистісні тенденції», F4 – «індивідуальні особливості».

Отже, в результаті проведеного кореляційного та факторного аналізу встановлено, що інформативними є показники щодо визначення внутрішньоособистісних конфліктів у контексті професійного вигорання вчителів за допомогою таких методик: діагностики рівня емоційного вигорання В.В. Бойка,

вивчення самоствавлення особистості Р.С. Пантелєєва, 16-факторного особистісного опитувальника Р.Б. Кеттєла, визначення тривожності Ч.Д. Спілбергєра – Ю.Л. Ханіна, самооцінки особистості С. Будассі, тест-опитувальника емоційно-вольової регуляції А.В. Зєркова, Е.В. Ейдмана, самооцінки комплексу неповноцінності, визначення характерологічних тенденцій Т. Лірі. Це дає нам право названі методики рекомендувати як інформативні для вивчення прояву та визначення причин внутрішньоособистісних конфліктів у контексті професійного вигорання вчителів.

У цьому розділі представлено результати озробленої, апробованої корекційної програми, спрямованої на розв'язання внутрішньоособистісних конфліктів як умову подолання професійного вигорання вчителів та здійснено комплексну і кількісно-якісну оцінку її ефективності.

Після проведеної цілеспрямованої психокорекційної роботи з учителями з високим рівнем проявів внутрішньоособистісних конфліктів було знижено до середнього рівня переживання внутрішньої конфліктності за рахунок розвитку механізмів самопізнання, позитивного самоприйняття, підвищення впевненості у собі, прийняття себе, визнання цінності своєї особистості, зменшення звинувачення себе, зниження прояву комплексу неповноцінності, зниження рівня ситуативної тривожності, підвищення рівня вольової саморегуляції, наполегливості, самовладання, поліпшення в проявах емоційної стабільності, нормативності у поведінці, самоконтролю, рішучості, зменшення напруження, тривожності, підозрливості, зниження агресивності, підозрливості, авторитарності, підлеглості. Це все свідчить про ефективність застосованої корекційної програми щодо розв'язання ВОК у вчителів експериментальної групи, які виявляють професійне вигорання.

ВИСНОВКИ

У монографії запропоновано нове розв'язання наукового завдання, яке полягає у виявленні психологічних особливостей проявів чинників внутрішньоособистісних конфліктів у контексті професійного вигоряння та розроблення й апробування корекційної програми розв'язання внутрішньоособистісних конфліктів як умови подолання професійного вигоряння працівників освіти.

Узагальнення результатів дослідження дало підстави для таких висновків:

1. Авторами здійснено теоретико-методологічний аналіз підходів до вивчення феномену професійного вигоряння та внутрішньоособистісних конфліктів.

Синдром професійного вигоряння визначається як стан фізичного, психічного і, передусім, емоційного виснаження, зумовленого тривалим перебуванням в емоційно переважаних ситуаціях спілкування; його двовимірна модель складається з емоційного виснаження та деперсоналізації; трикомпонентна система – з емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції власних особистісних досягнень.

Аналіз теорій зарубіжних напрямів психологічної науки і практики свідчить про загальні ознаки розглянутих концепцій внутрішньоособистісних конфліктів як зіткнення протилежних сил, психологічні феномени, притаманні сутності людини: психоаналіз вивчає внутрішньоособистісний конфлікт як афективно-мотиваційний; когнітивний напрямок – як хибні думки, біхевіористичний – як реакційно-поведінковий конфлікт.

На основі дослідження праць вітчизняних психологів з проблеми внутрішньоособистісних конфліктів виявлено, що внутрішньоособистісний конфлікт визначається як зіткнення протилежних тенденцій, потреб, принципів, інтересів, мотивів, невідповідність між можливостями та бажаннями особистості, між образами «Я-реального» та «Я-ідеального», між

особистістю та «роллю», між рівнем самооцінки індивіда та реальністю навколишнього світу.

2. У роботі обґрунтовано методика і розроблено концептуальну модель дослідження.

Визначено сутність синдрому професійного вигорання, причини і особливості перебігу внутрішньоособистісних конфліктів працівників освіти.

Дослідження професійного вигорання та внутрішньоособистісних конфліктів здійснювалося за комплексом методик з метою вивчення самоставлення особистості, рівня емоційного вигорання, самооцінки особистості, особистісних індивідуально-типологічних особливостей, тривожності, емоційно-вольової регуляції, комплексу неповноцінності, характерологічних тенденцій.

Розроблено комплексну корекційну програму, за якою проведено цикл індивідуальних і групових корекційних занять з учителями та тренінг з практичними психологами. Доведено ефективність впливу корекційної програми на розв'язання внутрішньоособистісних конфліктів та подолання професійного вигорання у досліджуваних.

Здійснено порівняльний аналіз об'єктивних і суб'єктивних показників експериментальної та контрольної груп.

3. Аналіз умов професійної діяльності вчителів показав, що важливою особливістю праці педагогів є те, що під впливом або в результаті цієї діяльності виникає професійне вигорання. Це відбувається через індивідуальні причини і причини, пов'язані з організаційними умовами роботи, які діють, переломлюючись крізь призму особистісних чинників, як такі, що провокують та підсилюють фактори виникнення і розвитку вигорання серед учителів.

Внутрішньоособистісні конфлікти виникають у результаті взаємовпливу оточення, особливостей соціально-економічного розвитку суспільства та внутрішніх чинників: індивідуально-психологічних особистісних особливостей, рівня інтелектуального та духовного розвитку індивідуума.

4. Визначено особливості перебігу внутрішньоособистісних конфліктів у вчителів у контексті професійного вигорання і встановлено таку закономірність: у міру збільшення стажу педагогічної діяльності стійко підвищується рівень внутрішньоособистісних конфліктів, що зумовлює інтенсивність прояву професійного вигорання.

Найменшу інтенсивність прояву професійного вигорання та найнижчий рівень показників внутрішньоособистісних конфліктів виявлено в групі вчителів зі стажем педагогічної діяльності до 5-ти років, що супроводжується незначною вираженістю кількісних і якісних показників, пов'язаних з емоційно-вольовою сферою, самостваленням особистості; характерологічними та індивідуальними особливостями. У групі освітян з педстажем від 6 до 20 років зафіксовано високу інтенсивність проявів професійного вигорання й високі показники внутрішньоособистісних конфліктів. У вчителів з педагогічним стажем більше 21 року внутрішньоособистісні конфлікти і прояви професійного вигорання найбільш виражені й інтенсивні за всіма компонентами.

5. За результатами проведеного кореляційного та факторного аналізу встановлено інформативність показників щодо психодіагностики професійного вигорання та внутрішньоособистісних конфліктів відповідно до таких методик: діагностики рівня емоційного вигорання В.В. Бойка, вивчення самоствалення особистості Р.С. Пантелєєва, 16-факторного особистісного опитувальника Р.Б. Кеттєла, визначення тривожності Ч.Д. Спілбергєра – Ю.Л. Ханіна, самооцінки особистості С. Будасі, тест-опитувальника емоційно-вольової регуляції А.В. Зверкова, Е.В. Ейдмана, самооцінки комплексу неповноцінності, визначення характерологічних тенденцій Т. Лірі. Це дає можливість рекомендувати зазначені методики як інформативні для вивчення прояву та визначення причин внутрішньоособистісних конфліктів у контексті професійного вигорання вчителів.

У структурі внутрішньоособистісних конфліктів у контексті професійного вигорання вчителів виокремлено чотири

компоненти: F1 – «емоційне вигоряння», F2 – «самоствлення», F3 – «протилежні особистісні тенденції», F4 – «індивідуальні особливості».

6. Розроблено й апробовано корекційну програму подолання професійного вигоряння та розв'язання внутрішньоособистісних конфліктів вчителів, здійснено комплексну і кількісно-якісну оцінку її ефективності.

Після проведеної цілеспрямованої психокорекційної роботи з учителями, у яких визначено високий рівень проявів професійного вигоряння та внутрішньоособистісних конфліктів, спостерігається зниження до середнього рівня переживання внутрішньої конфліктності за рахунок розвитку механізмів самопізнання, саморегуляції, що виявляється у стабільності, нормативності у поведінці, самоконтролі, рішучості, зменшенні напруження, тривожності, підозрливості, агресивності, авторитарності, підлеглості й загалом свідчить про ефективність застосованої корекційної програми, яка сприяє розв'язанню ВОК у вчителів експериментальної групи і зниженню рівня їх професійного вигоряння.

Проведене дослідження не дає вичерпної відповіді на всі питання, що пов'язані з проблемою професійного вигоряння та внутрішньоособистісних конфліктів у працівників освіти. Перспективи подальшого розвитку дослідження полягають у розширенні та насиченні методів психодіагностики та психокорекції внутрішньоособистісних конфліктів, впровадженні комп'ютерної бази даних та моніторингу з метою превентивної психокорекції й профілактики розвитку професійного вигоряння, а також вивчення психодіагностичних та психокорекційних методів професійного вигоряння та внутрішньоособистісних конфліктів в інших сферах професійної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 336 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К.А. Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности. – М. : Наука, 1981. – С. 19–45.
3. Адлер А. Понять природу человека / А. Адлер. – СПб. : Академический проект, 1997. – 256 с.
4. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер; пер. А. Боровиков. – М., Академический проект, 2011. – 240 с.
5. Алешина Ю.Е. Ролевой конфликт работающей женщины / Ю. Е. Алешина, Е. В. Лекторская // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 17–25.
6. Анциферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анциферова // Психол. журн. – 1994. – Т. 15. – № 1. – С. 5–11.
7. Анцупов А.Я. Конфликтология : учеб. для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – М. : ЮНИТИ, 2002. – 551 с.
8. Асмолов А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. – М. : МГУ, 1990. – 367 с.
9. Ассаджиоли Р. Психосинтез: теория и практика / Р. Ассаджиоли, П. Феруччи, Т. Йоуменс, М. Крэмpton. – М. : REFL-book, 1994. – 310 с.
10. Бабич О.И. Личностные ресурсы преодоления синдрома профессионального выгорания [Электронный ресурс] / О.И. Бабич. – Режим доступа : <http://ipkro-38.ru/content/view/322/362/>
11. Березовська Л.І. Актуальні проблеми розвитку особистості у сучасному суспільстві / І.І. Алмашій, Л.І. Бере-

- зовська, І.І. Брецько та ін. ; за заг. ред. Т.Д. Щербан. – Київ : Інтерсервіс, 2015. – 293 с.
12. Березовська Л.І. Взаємозв'язок внутрішньоособистісних конфліктів з психологічними особливостями особистості вчителів / Л.І. Березовська // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Т. VII. Екологічна психологія. – Вип. 32. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – С. 6–14.
 13. Березовська Л.І. Дослідження емоційної спрямованості працівників освітніх організацій з проявами емоційного вигоряння / Л.І. Березовська // Science and Education a New Dimension/ pedagogy avd Psychology, II (17), Issue : 35, 2014. – С. 103–106.
 14. Березовська Л.І. Особливості професійної діяльності вчителів / Л.І. Березовська : зб. наук. пр. : філософія, соціологія, психологія. – Вип. 17. – Ч. 1. – Івано-Франківськ : ДВНЗ «Прикарпат. нац. ун-т ім. Василя Стефаника», 2013. – С. 146–153.
 15. Березовська Л.І. Особливості прояву професійного вигоряння у педагогічній діяльності вчителя / Л.І. Березовська // Освіта Закарпаття. – 2012. – № 16. – С. 74–80.
 16. Березовська Л.І. Особливості самоствалення вчителів з проявами внутрішньоособистісних конфліктів / Л.І. Березовська // Вісн. Нац. ун-ту оборони України. – 2013. – Вип. 1 (20). – С. 152–156.
 17. Березовська Л.І. Підходи вітчизняних авторів до проблеми внутрішньоособистісних конфліктів / Л.І. Березовська // Вісн. Чернігів. нац. пед. ун-ту. – 2011. – Вип. 94. – Т. 1. – С. 20–25.
 18. Березовська Л.І. Професійне вигоряння працівників сучасних освітніх організацій / Л.І. Березовська // Наук. вісн. Мукачів. держ. ун-ту. (Серія «Педагогіка та психологія»). – 2015. – № 1(1). – С. 130–135.
 19. Березовська Л.І. Професійне вигоряння як форма професійної деформації працівників організації /

- Л.І. Березовська // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – Т. І : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. – Вип. 41. – 2014. – С. 66–70.
20. Березовська Л.І. Психодіагностика та корекція внутрішньоособистісних конфліктів як умова подолання професійного вигорання у вчителів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.10 «Організаційна психологія, економічна психологія» / Л.І. Березовська. – Київ, 2013. – 19 с.
21. Березовська Л.І. Соціально-психологічні чинники виникнення внутрішньоособистісних конфліктів / Л.І. Березовська // Вісн. Чернігів. нац. пед. ун-ту. – 2010. – Вип. 82. – Т. 1 – С. 27–31.
22. Березовська Л.І. Теоретичні підходи до синдрому «професійного вигорання» вчителів / Л.І. Березовська : зб. наук. праць: філософія, соціологія, психологія. – Вип. 17. – Ч. 1. – Івано-Франківськ : ДВНЗ «Прикарпат. нац. ун-т ім. Василя Стефаника», 2012. – С. 74–82.
23. Березовская Л.И. Факторы внутриличностных конфликтов в контексте профессионального выгорания учителя / Л.И. Березовская // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 4. – Режим доступа : <http://www.science-education.ru/>
24. Берн Э. Трансакционный анализ и психотерапия / Э. Берн. – СПб. : Братство, 1994. – 224 с.
25. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В. А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 528 с.
26. Божович Л.И. Проблема конфликта в подростковом возрасте / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – 1978. – № 2. – С. 25–37.
27. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – 1978. – № 4. – С. 13–16.

28. Бойко В.В. Энергия эмоций / В.В. Бойко. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб. : Питер, 2004. – 474 с.
29. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А.Ф. Бондаренко. – Изд. 3-е, испр. и доп. – М. : Класс, 2001. – 336 с.
30. Борисова Е.М. О роли профессиональной деятельности в формировании личности. Психология формирования и развития личности / Е.М. Борисова ; под ред. Л.И. Анциферовой. – М., 1981. – С. 23–41.
31. Борисова М.В. Основные направления профилактики и коррекции профессионального выгорания / М.В. Борисова, Н.П. Ансимова // Ярослав. пед. вест. – 2011. – № 2 – Т. 2. – С. 212–215.
32. Борисова М.В. Психологические детерминанты психического выгорания педагогов : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / М.В. Борисова. – Ярославль, 2003. – 29 с.
33. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 304 с.
34. Булатевич Н.М. Синдром емоційного вигорання вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.04 «Медична психологія» / Н.М. Булатевич. – Київ, 2004 – 19 с.
35. Булах І.С. Деякі причини внутрішньоособистісних конфліктів у підлітків з шкільною дезадаптацією / І.С. Булах, Г.О. Хоміч // Природа, феноменологія та динаміка конфліктів у сучасному світі : тези Міжнар. наук.-практ. конф. – У 2-х кн. – Чернівці, 1993. – Кн. 2. – С. 13–14.
36. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – СПб. : Питер, 2001. – 528 с.
37. Вадутова Ф.А. Факторы возникновения внутриличностного конфликта у студентов старших курсов. [Электронный ресурс] / Ф.А. Вадутова, О. Г. Берестнева,

- О. С. Жаркова, И. Л. Шелепов // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 6. – Режим доступа : <http://www.science-education.ru>
38. Варій М.Й. Психологія особистості : навч. посіб. / В.І. Варій. – Київ : Центр навч. літ., 2008. – 592 с.
39. Васильева Н.П. Динамика разрешения конфликтов развития в юношеском возрасте : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития. Акмеология» / Н.П. Васильева. – Красноярск, 2006. – 21 с.
40. Василюк Ф.Е. Психология переживания / Ф.Е. Василюк. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
41. Васьківська С.В. Основи психологічного консультування : навч. посіб. / С.В. Васьківська. – Київ : Четверта хвиля, 2004. – 256 с.
42. Ващенко В.И. Интрапсихические процессы как причина конфликтного поведения личности / В.И. Ващенко : тези третьої Міжнар. наук.-практ. конф. [«Конфлікти в суспільстві: діагностика і профілактика»]. – Київ-Чернівці, 1995. – С.73–75.
43. Ващенко І.В. Конфлікт. Посттравматичний стрес: шляхи подолання : навч. посіб. / І.В. Ващенко, О.Г. Антонова // Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Київ : Знання, 1998. – 289 с.
44. Вербицька Л.Ф. Професійне вигорання співробітників в умовах сучасних змін в управлінні організаціями / Л.Ф. Вербицька // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Київ, 2012. – Том XIII. – Ч. 7. – С. 38–44.
45. Вербицька Л.Ф. Психологічні засоби запобігання духовно-особистісних криз у ранній юності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л.Ф. Вербицька. – Івано-Франківськ, 2010. – 20 с.

46. Внутриличностный конфликт как социальное явление / А.С. Валеева // Вест. Башкир. ун-та. – 2007. – Т. 12. – № 4. – С. 135–138.
47. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб. : Питер, 2008. – 336 с.
48. Вознесенська О. Арт-терапія в роботі практичного психолога: Використання арт-технологій в освіті / О. Вознесенська, Л. Мова. – Київ : Шк. світ, 2007. – 120 с.
49. Волошко Н.І. Внутрішньоособистісні конфлікти у хворих на артеріальну гіпертензію : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.04 «Медична психологія» / Н.І. Волошко. – Київ, 2006. – 20 с.
50. Герасімова Н.Є. Внутрішньоособистісні конфлікти в процесі соціальної адаптації студентів до умов вищих навчальних закладів : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Герасімова Наталія Євгеніївна. – Київ, 2004. – 210 с.
51. Герасімова Н.Є. Сучасні погляди на проблему дослідження внутрішньоособистісного конфлікту / Н.Є. Герасімова // Психологія : зб. наук. пр. – Київ, 2001. – Вип. 13. – С. 63–68
52. Герасіна С.В. Психологічні детермінанти виникнення внутрішньоособистісних конфліктів у студентів професійно-навчальних закладів / С.В. Герасіна // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Т. VIII. – Ч. 9 – Київ, 2004; Київ, 2006. – С. 110–115.
53. Горноста́й П.П. Теория и практика психологического консультирования: проблемный подход / П.П. Горноста́й, С.В. Васьковская. – Київ : Наукова думка, 1995. – 128 с.
54. Грабе М. Синдром выгорания – болезнь нашего времени. Почему люди выгорают и что можно против этого предпринять / М. Грабе. – СПб. : Речь, 2008. – 96 с.

55. Грисенко Н.В. Особистісні детермінанти запобігання емоційного вигорання педагога в аспекті досліджень позитивної психології : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Н.В. Грисенко. – Київ, 2011. – 22 с.
56. Гришина Н.В. Психологія конфлікту / Н.В. Гришина. – СПб. : Питер, 2004. – 464 с.
57. Грицук О.В. Психологічні особливості динаміки емоційного вигорання вчителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.В. Грицук. – Харків, 2010 – 23 с.
58. Грубі Т.В. Тренінг «Профілактика синдрому «професійного вигорання» у працівників державної податкової служби України»: результати експериментального впровадження / Т.В. Грубі // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. – Т. 1 : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. – Вип. 31–32. – Київ : А.С.К., 2011. – С. 43–49.
59. Гущина Т.Ю. Внутрішньоособистісний конфлікт як фактор соціалізації студентської молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія» / Т. Ю. Гущина. – Київ, 2008. – 20 с.
60. Донченко Е.А. Личность. Конфликт. Гармония / Е.А. Донченко, Т.М.Титаренко. – Киев : Политиздат Украины, 1989. – 174 с.
61. Дослідження синдрому «професійного вигорання» у вчителів / Л.М. Карамушка [та ін.]. – Київ : Міленіум, 2004. – 24 с.
62. Доценко О.М. Эмоциональная направленность представителей социномических профессий с различным уровнем выгорания : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.03 «Психология

- труда, инженерная психология, эргономика» / О.М. Доценко. – М., 2008. – 29 с.
63. Дубиницкая К.А. Социально-психологические факторы формирования эмоционального выгорания у педагогов и воспитателей дошкольных образовательных учреждений : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / К.А. Дубиницкая. – М., 2011. – 27 с.
64. Дубчак Г.М. Внутрішньоособистісні конфлікти студентів у період навчання у вузі : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / Г.М. Дубчак. – Чернівці, 2000. – 226 с.
65. Дуткевич Т.В. Конфліктологія з основами психології управління : навч. посіб. / Т.В. Дуткевич. – К. : Центр навч. літ., 2005. – 456 с.
66. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1985. – 166 с.
67. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии / С.М. Емельянов. – СПб. : Питер, 2000. – 368 с. – (Серия «Практикум по психологии»).
68. Емоційне вигоряння / упоряд. В. Дудяк. – Київ : Главник, 2007. – 128 с.
69. Жогно Ю.П. Психологічні особливості емоційного вигоряння педагогів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія» / Ю.П. Жогно. – Одеса, 2009 – 23 с.
70. Зазыкин В.Г. Психология личности в конфликте : учеб. пособие / В.Г. Зазыкин. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 224 с.
71. Зайчикова Т.В. Діагностика та профілактика синдрому професійного вигоряння у вчителів : метод. реком. / Т.В. Зайчикова. – Київ, Рівне, 2003. – 24 с.
72. Зайчикова Т.В. Особливості прояву та детермінанти синдрому «професійного вигоряння» у педагогічних працівників / Т.В. Зайчикова. // Актуальні проблеми

- психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Т. 1 : Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – Ч. 9. – Київ, 2003. – С. 103.
73. Зайчикова Т.В. Соціально-психологічні детермінанти синдрому «професійного вигорання» у вчителів : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.05 / Т.В. Зайчикова. – Київ, 2005. – 178 с.
74. Зеер Э.Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Психол. журн. – М., 1997. – Т. 18. – № 6. – С. 35–44.
75. Зеер Э.Ф. Психология профессий : учеб. пособие [для студ. вузов] / Э.Ф. Зеер. – М. : Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.
76. Зейгарник Б.В. Теории личности в зарубежной психологии / Б.В. Зейгарник. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 129 с.
77. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Основы сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Речь, 2006. – 176 с.
78. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Формы и методы работы со сказками / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Речь, 2006. – 240 с.
79. Ильин И.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности / И.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2008. – 310 с.
80. Истратова О.Н. Справочник по групповой психокоррекции / О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. – 2-е изд. – Ростов н/Д : Феникс, 2008. – 443 с.
81. Каліна Н.Ф. Психотерапія : підруч. / Н.Ф. Каліна. – Київ : Академвидав, 2010. – 228 с.
82. Карамушка Л.М. Синдром «професійного вигорання» у вчителів: гендерні аспекти / Л.М. Карамушка, Т.В. Зайчикова. – Київ : Міленіум, 2003. – 40 с.
83. Карамушка Л.М. Психологія освітнього менеджменту : навч. посіб. / Л.М. Карамушка. – Київ : Либідь, 2004. – 424 с.

84. Карамушка Л.М. Управлінські конфлікти в освітніх організаціях: основні види, причини виникнення та умови подолання / Л.М. Карамушка // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Т. I : Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – Ч.10 – Київ : Міленіум, 2003. – С. 24–32.
85. Киселева М.В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе / М.В. Киселева. – СПб. : Речь, 2007. – 336 с.
86. Кемпбел Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях / Д. Кемпбел. – СПб. : Социально-психологический центр, 1996. – 391 с.
87. Козаченко О.В. Психологічні механізми внутрішньо-особистісних конфліктів [Електронний ресурс] / О.В. Козаченко. – Режим доступу : <http://archive.nbuv.gov.ua/>
88. Коломінський Н.Л. Психологія педагогічного менеджменту : навч. посіб. / Н.Л. Коломінський. – Київ : МАУП, 1996. – 176 с.
89. Колошина Т.Ю. Арт-терапевтические техники в тренинге: характеристики и использование : практ. пособие для тренера / Т.Ю. Колошина, А.А. Трусъ. – СПб. : Речь, 2010. – 189 с.
90. Кондратюк Т.В. Світоглядні аспекти внутрішніх конфліктів особистості / Т.В. Кондратюк // Конфлікти в суспільстві: діагностика і профілактика : III Міжнар. наук.-практ. конф. – Київ–Чернівці, 1995. – С. 96–97.
91. Копытин А.И. Основы арттерапии / А.И. Копытин. – СПб. : Гиппократ, 1999. – 360 с.
92. Копытин А.И. Руководство по групповой арт-терапии / А.И. Копытин. – СПб. : Речь, 2003. – 320 с.
93. Корольчук М.С. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк. – Київ : Ніка-Центр, 2006. – 580 с.

94. Корольчук М.С. Психодіагностика : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл. – 2-е вид., випр. та доп.] / М.С. Корольчук, В.І. Осьодло. – Київ : Ельга, Ніка-Центр, 2004. – 400 с.
95. Корольчук М.С. Теорія і практика професійного психологічного відбору : навч. посіб. [для студ. вищих навч. закл.] / М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк. – Київ : Ніка-Центр, 2006. – С. 106–109.
96. Костюк А.В. Психологічні особливості емоційного вигорання оперативних психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / А.В. Костюк. – Одеса, 2011. – 23 с.
97. Кочюнас Р. Психологическое консультирование. Групповая психотерапия / Р. Кочюнас. – М. : Академический проект ; ОППЛ, 2002. – 464 с.
98. Крайнюк В.М. Зміст та форми психологічної допомоги особистості / В.М. Крайнюк. / Зб. наук. ст. КиМУ. Серія : Психологічні науки. – Вип. 4. – Київ : КиМУ, 2004. – С. 92–109.
99. Кризова психологія : навч. посіб. / [Ю.В. Александров, Л.О. Гонтаренко., С.М. Миронець та ін.] за заг. ред. О.В. Тимченка. – Харків : Міська друкарня, 2010. – 383 с.
100. Кузікова С.Б. Корекція Я-концепції як умова подолання конфліктності у підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / С.Б. Кузікова. – Київ, 2000. – 20 с.
101. Кузікова С.Б. Основи психокорекції : навч. посіб. [для студ. ВНЗ] / С.Б. Кузікова. – Київ : Академвидав, 2012. – 385 с.
102. Кулик С.М. Психологічні проблеми професійної адаптації вчителів / С.М. Кулик // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Т. 1. : Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – Київ : Міленіум, 2003. – Ч. 2. – С. 201.

103. Кунцевська А.В. Інтраперсональні конфлікти у діяльності соціальних працівників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія, психологія соціальної роботи» / А.В. Кунцевська. – Київ, 2006. – 20 с.
104. Курапова И.А. Нравственно-ценностная регуляция эмоционального выгорания в профессиональной деятельности (на примере педагогов средней и высшей школы) : автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика (психологические науки)» / И.А. Курапова. – М., 2009. – 22 с.
105. Левко Г.М. Вивчення внутрішньоособистісних конфліктів у радянській та вітчизняній психології / Г.М. Левко // Зб. наук. пр. КВГІ. – 1999. – № 5. – С. 46–52.
106. Лейбин В.М. Психоанализ : учеб. пособие. – 2-е изд. / В.М. Лейбин – СПб. : Питер, 2008. – 592 с.
107. Леонтьев А.И. Деятельность. Сознание. Личность / А.И. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 158 с.
108. Леонтьев А.И. Потребности, мотивы, эмоции / А.И. Леонтьев. – М. : Изд-во МГУ, 1978. – 38 с.
109. Ліщинська О.А. Основи індивідуального психологічного консультування для початківців : навч. посіб. / О.А. Ліщинська. – Київ : КСУ, 2004. – 85 с.
110. Ложкін Г.В. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика : навч. посіб. / Г.В. Ложкін, Н.І. Пов'якель. – Київ : Професіонал, 2006. – 416 с.
111. Лоуренс А. Первин. Психология личности. Теория и исследования / Лоуренс А. Первин, Оливер П. Джон. – М., 2001. – 607 с.
112. Лурия А.Р. Экспериментальные конфликты у человека / А.Р. Лурия // Проблемы современной психологии : ученые записки Моск. гос. ун-та экспериментальной психологии. – М. : Гос. изд-во, 1930, Т. 6. – С. 97–137.

113. Максименко С.Д. Експериментальна психологія : навч. посіб. / С.Д. Максименко, Е.Л. Носенко. – Київ : МАУП, 2002. – 128 с.
114. Максименко С.Д. Фахівця потрібно моделювати (наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності) / С.Д. Максименко, О.М. Пелех // Рідна школа. – 1994. – № 3/4. – С. 68–72.
115. Маланьїна Т.М. Проблема внутрішньоособистісного конфлікту у психології [Електронний ресурс] / Т.М. Маланьїна // Вісн. психології і соціальної педагогіки : зб. наук. пр. Інституту психології і соціальної педагогіки Київ. ун-ту ім. Бориса Грінченка; Моск гуманітар. пед. ін-т. – Вип. 1. – Київ, М., 2009. – Режим доступу : <http://www.psyh.kiev.ua/>
116. Маланьїна Т.М. Умови подолання внутрішньоособистісних конфліктів [Електронний ресурс] / Т.М. Маланьїна // Вісн. психології і соціальної педагогіки : зб. наук. пр. Інституту психології і соціальної педагогіки Київс. ун-ту ім. Бориса Грінченка; Моск. гуманітар. пед. ін-т. – Вип. 2. – Київ, М., 2010. – Режим доступу : <http://www.psyh.kiev.ua/>
117. Малкина-Пых И.Г. Справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2010. – 848 с.
118. Малишева К.О. Синдром емоційного вигорання психолога-консультанта: психологічні чинники, профілактика та корекція : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.04 «Медична психологія» / К.О. Малишева. – Київ, 2003. – 16 с.
119. Мальцева Н.В. Проявления синдрома психического выгорания в процессе профессионализации учителя в зависимости от возраста и стажа работы : дис. ... канд. психол. наук : спец. 10.00.13, 19.00.07 / Н.В. Мальцева. – Екатеринбург, 2005. – 212 с.
120. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 191 с.
121. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу. – Киев : Ваклер, 1997. – 300 с.

122. Матієнко Т.В. Передумови виникнення внутрішньо-особистісних конфліктів / Т.В. Матієнко // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Т. X. – Ч. 1. – Київ, 2008. – С. 274–279.
123. Мерлин В.С. Психология индивидуальности / В.С. Мерлин. – М. : ИПП, 1996. – 445 с.
124. Мерлин В.С. Социально-типологические свойства личности в психологическом конфликте / В.С. Мерлин // Вопросы современной психоневрологии / Под ред. М.М. Кабанова и др. – Л., 1966. – С. 93–101.
125. Митина Л.И. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя / Л.И. Митина, О.В. Кузьменкова // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 3–6.
126. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособие / Л.И. Митина. – М. : Академия, 2004. – 320 с.
127. Мороз О.Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического вуза / О.Г. Мороз – Київ : Лыбидь, 1983. – 430 с.
128. Москалець В.П. Психологія особистості : навч. посіб. / В.П. Москалець – Київ : Центр навч. літ., 2013. – 416 с.
129. Мошенська Л.В. Психологічні захисти і несвідоме / Л.В. Мошенська // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 5. – С. 11–14.
130. Мясищев В.Н. Личность и неврозы / В.Н. Мясищев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1960. – 425 с.
131. Назарук Н.В. Психологічні засоби профілактики «професійного вигоряння» вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія» / Н.В. Назарук. – Київ, 2007 – 22 с.
132. Наличаева С.А. Самоактуализационный потенциал личности как детерминанта профессионального выгорания педагогов : автореф. дис. на соиск. уч. степени канд.

- психол. наук : спец. 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика (психологические науки)» / С.А. Наличаева. – М., 2011 – 26 с.
133. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : учеб. пособие. – 3-е изд., стереотип. / А.Д. Наследов. – СПб. : Речь, 2008. – 392 с.
134. Настольная книга практического психолога / Сост. С.Т. Посохова, С.Л. Соловьева. – М. : АСТ : Хранитель; СПб. : Сова, 2008. – 671 с.
135. Немов Р.С. Психологическое консультирование : учеб. для студ. педвузов / Р.С. Немов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 528 с.
136. Непшекуева Т.С. Внутриличностный конфликт как рассогласование внешних и внутренних характеристик личности [Электронный ресурс] / Т.С. Непшекуева // Научный электронный журнал КубГАУ. – 2006. – № 03(19). – Режим доступа : <http://ej.kubagro.ru/>
137. Омеласенко І.Б. Психологічний аналіз поведінки при різних типах невротичного конфлікту : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.04 «Медична психологія» / І.Б. Омеласенко. – Київ, 1998. – 20 с.
138. Основи психолого-управлінського консультування : навч. посіб. / [Л.М. Карамушка, Н.Л. Коломінський, М.В. Войтович та ін.] ; за наук. ред. Л.М. Карамушки. – Київ : МАУП, 2002. – 136 с.
139. Орел В.Е. Синдром выгорания в современной психологии: состояние, проблемы, перспективы / В.Е. Орел // Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий : коллективная монография / Под ред. В.В. Лукьянова [и др.]. – Курск : КГУ, 2008. – С. 54–80.
140. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности / В.Е. Орел. – М. : ИП РАН, 2005. – 330 с.

141. Осипова А.А. Общая психокоррекция : учеб. пособие [для студ. вузов] / А.А. Осипова. – М. : Сфера, 2002. – 512 с.
142. Основи практичної психології : підруч. / Під ред. В.Г. Панка. – 3-тє вид., стереотип. – Київ : Либідь, 2006. – 536 с.
143. Пампуха Л.О. Гендерні стереотипи в структурі рольового конфлікту жінки-керівника : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія» / Л.О. Пампуха. – Київ, 2006. – 20 с.
144. Пашукова Т.І. Практикум із загальної психології / Т.І. Пашукова, А.І. Допіра, Г.В. Дьяконов. / за ред. Т.І. Пашукової. – 2-ге вид., стер. – Київ : Знання, КОО, 2006. – 203 с.
145. Пезешкян Н. Психотерапия повседневной жизни: Тренинг разрешения конфликтов / Н. Пезешкян. – СПб. : Речь, 2001. – 288 с.
146. Перегончук Н.В. «Професійне вигоряння» як фактор розвитку особистості педагога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук, спец : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н.В. Перегончук. – Київ, 2011. – 20 с.
147. Петровская Л.А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга / Л.А. Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 168 с.
148. Підлипна Л. Терапія мистецтвом / Л. Підлипна. – Ів.-Франківськ, 2009. – 151 с.
149. Пірен М.І. Основи конфліктології : навч. посіб. / М.І. Пірен. – Київ, 1997. – 270 с.
150. Потапчук Є.М. Теорія та практика збереження психічного здоров'я військовослужбовців : монографія / Є.М. Потапчук. – Хмельницький, 2004. – 322 с.
151. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Под ред. Г.С. Никифорова,

- М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. – СПб. : Речь, 2001. – С. 45-50.
152. Примуш М.В. Конфліктологія : навч. посіб. / М.В. Примуш. – Київ : Професіонал, 2006. – 288 с.
153. Профілактика синдрому емоційного вигорання педагогів / [уклад. А.Г. Дербеньова, А.В. Кунцевська.] – Харків : Основа, 2009. – 223 с.
154. Пряжников Н.С. Психологический смысл труда / Н.С. Пряжников. – М. – Воронеж, 1997 – 351 с.
155. Психологическая помощь и консультирование в практической психологии / Под ред. М.К. Тутушкиной. – СПб. : Дидактика Плюс, 2001. – 348 с.
156. Психология здоровья : учеб. для вузов / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб. : Питер, 2003. – С. 548–572.
157. Психологічний довідник учителя : у 4 кн. / Упоряд. В. Андрієвська / За заг. ред. С. Максименка. – Київ : Главник, 2005. – Кн. 1. – 112 с.
158. Психологія вирішення конфліктів : навч. посіб. [для студ. вищих навч. закл.] / В.О. Джелалі. – Харків – Київ, 2006. – 320 с.
159. Психология здоровья : учеб. для вузов / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб. : Питер, 2003. – С. 548–572.
160. Психологія : підруч. / За ред. Ю.Л. Трофімова. – Київ : Либідь, 2001. – 558 с.
161. Радчук В.М. Психологічні детермінанти конфліктної поведінки особистості : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / В.М. Радчук. – Чернівці, 2000. – 210 с.
162. Райгородский Д.Я. Теория личности в западноевропейской и американской психологии. Хрестоматия по психологии личности / Д.Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ, 1996. – 480 с.
163. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М. : Прогресс, 1994. – 480 с.
164. Роджерс К. О групповой психотерапии / К. Роджерс. – М. : Тиль-Эстель, 1993. – 224 с.

-
-
165. Романова Е.С. Психодиагностика : 2-е изд. / Е.С. Романова. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.
166. Рояк А.А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребёнка / А.А. Рояк. – М. : Педагогика, 1988. – 113 с.
167. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.
168. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / К. Рудестам, общ. ред. и вступ. ст. Л.П. Петровской [пер. с англ.]. – 2-е изд. – М. : Прогресс, 1993. – 368 с.
169. Руди А.Ш. Внутриличностный конфликт в предметном поле философских исследований / А.Ш. Руди // Омский научный вестник. – 2006. – № 10–12. – С. 81–85.
170. Рукавишников А.А. Личностные детерминанты и организационные факторы генезиса психического выгорания у педагогов : автореф. дис. на соиск. ученой степени. канд. психол. наук : спец. 19.00.03, 19.00.05 «Психология труда. Инженерная психология. Эргономика» / А.А. Рукавишников. – Ярославль, 2001. – 27 с.
171. Савчин М.В. Буття особистості: онтологічна суть, структура і темпоральність / М.В. Савчин // Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації. – 2011. – № 3. – С. 87–92.
172. Савчин М.В. Духовна складова екзистенції людини / М.В. Савчин : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Т. XIII. – Ч. 4. – Київ, 2011. – С. 325–332.
173. Савчин М.В. Духовний потенціал людини : монографія / М.В. Савчин. – 2-ге вид., переробл. і допов. – Ів.-Франківськ : Місто НВ, 2010. – 508 с.
174. Самойлов А.Е. Страх как предмет диалогического анализа / А.Е. Самойлов // Психологические технологии в экстремальных видах деятельности : материалы IV Междунар. научно-практ. конф. – Донецк, 2010. – С. 20–24.

175. Самоукина Н.В. Психология профессиональной деятельности : 2-изд. / Н.В. Самоукина. – СПб. : Питер, 2003. – 224 с.
176. Светлов В.А. Аналитика конфликта : учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В.А. Светлов. – СПб. : Росток, 2001. – 511 с.
177. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – Рига : Виеда, 1999. – 126 с.
178. Семенюк В.Л. Управління ціннісно-нормативними конфліктами у військових колективах (психологічний аспект) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.09 «Психологія діяльності в особливих умовах» / В.Л. Семенюк. – Хмельницький, 2003. – 18 с.
179. Семиченко В.А. Психічні стани / В.А. Семиченко. – Київ : Магістр-S, 1998. – 208 с.
180. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. / В.А. Семиченко. – Київ : Вища школа, 2004. – 335 с.
181. Сергєєнкова О.П. Педагогічна психологія : навч. посіб. / О.П. Сергєєнкова. – К. : Центр навч. літ., 2012. – 168 с.
182. Сивцова А.В. Внутренние конфликты в системе ценностных ориентаций как психологические основания развития личности : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / А.В. Сивцова. – Барнаул, 2007. – 23 с.
183. Сингаївська І.В. Розвиток інтегральної особистості як спосіб профілактики міжособистісних і внутрішньоособистісних конфліктів / І.В. Сингаївська // Конфлікти в суспільстві: діагностика і профілактика : тези III Міжнар. наук.-практ. конф. – Київ-Чернівці, 1995. – С. 68–70.
184. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти] / за наук. ред.

- С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової. – 2-е вид. перероб. та доповн. – Київ : Міленіум, 2006. – 368 с.
185. Сыманюк Э.Э. Психологические барьеры профессионального развития личности : практико-ориентированная монография / Э.Э. Сыманюк ; под ред. Э.Ф. Зеера. – М. : Моск. психолого-соц. ин-т, 2005. – 252 с.
186. Скотт Д.Г. Конфликты. Пути их преодоления / Д.Г. Скотт. – Киев : Внешторгиздат, 1991. – 191 с.
187. Скубий М.М. Социальные проблемы адаптации молодого учителя / М.М. Скубий // Некоторые методологические проблемы общественных наук : сб. науч. раб. – Новосибирск : НГУ, 1971. – С. 263–275.
188. Словник-довідник термінів конфліктології / за ред. М.І. Пірен, Г.В. Ложкіна. – Чернівці – Київ, 1995. – 332 с.
189. Солодухова О.Г. Становлення особистості вчителя у процесі професійної адаптації : наук. монографія / О.Г. Солодухова. – Донецьк : Либідь, 1996. – 175 с.
190. Соціально-психологічна профілактика порушень адаптації молоді до повсякденного стресу : метод. рек. / за наук. ред. Т.М. Титаренко. – Київ : [б. в.], 2010. – 84 с.
191. Стапанишин Б.І. Професійне спрямування навчально-виховного процесу педагогічного вузу / Б.І. Стапанишин. – Рівне, 1999. – 112 с.
192. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 284 с.
193. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / Под. ред. А.Л. Журавлёва, Е.А. Сергиенко. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 512 с.
194. Стюарт В. Работа с образами и символами в психологическом консультировании / В. Стюарт ; [пер. с англ. Н.А. Хмелик]. – М. : Класс, 2003. – 384 с.
195. Темиров Т.В. Динамика профессионально-личностных характеристик педагогов / Т.В. Темиров // Вест. Госуд. ун-та управления. – № 4. – 2009. – С. 125–128.

196. Темиров Т.В. Психологические закономерности динамики психического выгорания личности педагога в современных социальных условиях : автореф. дис. на соиск. уч. степени доктора психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Т.В. Темиров. – Нижний Новгород, 2011. – 45 с.
197. Темиров Т.В. Современное состояние проблемы психического выгорания учителей / Т.В. Темиров // Вест. Ярослав. госуд. ун-та. – 2009. – № 2. – С. 45–49.
198. Технології роботи організаційних психологів : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти] / За наук. ред. Л.М. Карамушки. – Київ : ІНКОС, 2005. – 366 с.
199. Титаренко Т. Життєві кризи: технології консультування : у 2 ч. / Т. Титаренко. – Київ : Главник, 2007. – Ч. 1. – 144 с.
200. Титаренко Т. Життєві кризи: технології консультування : у 2 ч. / Т. Титаренко. – Київ : Главник, 2007. – Ч. 2. – 176 с.
201. Тренинг по арт-терапии / Под ред. Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой. – СПб. : Речь, 2006. – 176 с.
202. Файзуллаев А.А. Мотивационные кризисы личности / А.А. Файзуллаев // Психологический журнал. – Т. 10. – № 3. – 1989. – С. 23–31.
203. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта / Е.Б. Фанталова. – Самара : БАХРАХ – М., 2001. – 128 с.
204. Фестингер Л. Введение в теорию диссонанса / Л. Фестингер // Современная зарубежная социальная психология : тексты / под ред. Г.М. Андреевой. – М. : МГУ, 1984. – С. 97–110.
205. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т.В. Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 69–77.

206. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл ; [пер. с англ. и нем.]. – М. : Прогресс, 1990. – 308 с.
207. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы / А. Фрейд. – М. : Педагогика, 1993. – 140 с.
208. Фрейджер Р. Теории личности и личностный рост / Р. Фрейджер, Дж. Фейдимен. – М. : ОЛМА ПРЕСС, 2004. – 657 с.
209. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – СПб. : Питер, 2010. – 400 с.
210. Фрейд З. Я и ОНО. По ту сторону принципа удовольствия / З. Фрейд. – М. : АСТ : Астрель, 2011. – 160 с.
211. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – М. : Республика, 1994. – 447 с.
212. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М. : Прогресс, 1990. – 269 с.
213. Хайрулін О.М. Психологія професійного вигоряння військовослужбовців : монографія / О.М. Хайрулін ; за наук. ред. А.В. Фурмана. – Тернопіль : ТНЕУ, 2015. – 220 с.
214. Хайрулін О.М. Професійне вигоряння військовослужбовців як предмет психологічного аналізу / О.М. Хайрулін // Психологія і суспільство. – 2014. – № 2. – С. 96–126.
215. Хайрулін О.М. Психологічна профілактика професійного вигоряння військовослужбовців Державної прикордонної служби України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психолог. наук за спеціальністю 19.00.09 «Психологія діяльності в особливих умовах» / О.М. Хайрулін. – Харків, 2013. – 22 с.
216. Холл К. Теории личности / К. Холл, Г. Линдсей ; пер. с англ. И.Б. Гриншпун. – М. : Психотерапия, 2008. – 656 с.
217. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза / К. Хорни. – СПб. : Лань, 2003. – 212 с.
218. Хорни К. Невротическая личность нашего времени / К. Хорни. – М. : Прогресс, 1993. – 240 с.

219. Хорни К. Невроз и личностный рост. Борьба за саморегуляцию / К. Хорни. – СПб. : Совм. изд. Восточно-Евр. Ин-та психоанализа и Б. С. К., 1997. – 316 с.
220. Хухлаева О.В. Школьная психологическая служба. Работа с педагогами / О.В. Хухлаева. – М. : Генезис, 2008. – 192 с.
221. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 2004. – 488 с.
222. Чепелева Н.В. Динамика внутренних конфликтов студентов в процессе их профессиональной идентификации / Н.В. Чепелева, Н.И. Повякель // Конфлікти в суспільстві: діагностика і профілактика : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. – Київ, Чернівці, 1995. – С. 391–394.
223. Чепелева Н.О. Психологічні особливості емоційного вигорання викладачів вищих навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психолог. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Н.О. Чепелева. – Одеса, 2010. – 20 с.
224. Ческидова Е.Н. Неврозы как следствие развития современного общества / Е.Н. Ческидова // Психологія на перетині тисячоліть : зб. наук. пр. учасників П'ятих Костюківських читань : у 3-х т. – Т. 3. – Київ : Гнозис, 1998. – С. 510–516.
225. Чистяков С.А. Внутрішньоособистісні конфлікти та особливості їх профілактики і психокорекції у курсантів вищого військового навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. психол. наук : спец. 19.00.09 «Психологія діяльності в особливих умовах» / С.А. Чистяков. – Хмельницький, 2003. – 18 с.
226. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека : учеб. пособие / В.Д. Шадриков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Логос, 1996. – 320 с.
227. Шапарь В.Б. Влияние коррекционной работы практического психолога на разрешение внутриличностного конфликта / В.Б. Шапарь // Конфлікти в суспільстві:

- діагностика та профілактика : тези III Міжнар. наук.-практ. конф. – Київ – Чернівці, 1995. – С. 106–107.
228. Шапарь В.Б. Словарь практического психолога / В.Б. Шапарь. – М. : АСТ ; Харьков : Торсинг, 2004. – 734 с.
229. Шейнов В.П. Конфликты в нашей жизни и их разрешение / В.П. Шейнов. – Мн. : Атанфея, 1996. – 288 с.
230. Юнг К.Г. Конфликты детской души / К.Г. Юнг. – М. : Канон, 1995. – 336 с.
231. Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени / К.Г. Юнг. – М. : Прогресс/Универс, 1996. – 336 с.
232. Юнг К.Г. Психология бессознательного / К.Г. Юнг. – М. : Канон, 1994. – 321 с.
233. Юнг К.Г. Сознание и бессознательное / К.Г. Юнг. – СПб. : Университетская книга, 1997. – 544 с.
234. Юрлов Ю.Н. Внутриличностные конфликты курсантов высшего военного училища и их разрешение : автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.14 «Психология труда в особых условиях» / Ю.Н. Юрлов. – М., 1996. – 25 с.
235. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися : кн. для учителя / Т.С. Яценко. – Київ : Освіта, 1993. – 208 с.
236. Яценко Т.С. Арт-терапевтичні технології в роботі психолога / Т.С. Яценко, І.В. Калачник, І.О. Чернуха. – Київ : Марич, 2009. – 68 с.
237. Яценко Т. Глибинна психокорекція та упередження психічного вигоряння / Т. Яценко, Б. Іваненко, І. Євтушенко. – Ч. 1. – Київ : Главник, 2008. – 175 с.
238. Яценко Т. Глибинна психокорекція та упередження психічного вигоряння / Т. Яценко, Б. Іваненко, І. Євтушенко. – Ч. 2. – Київ : Главник, 2008. – 191 с.
239. Яценко Т.С. До питання про методи виявлення внутрішньоособистісних суперечностей / Т.С. Яценко, В.І. Коновальчук, О.Г. Біла // Природа, феноменологія та динаміка

- конфліктів у сучасному світі : тези Міжнар. наук.-практ. конф. – У 2-х кн. – Чернівці, 1993. – Кн. 2. – С. 119–120.
240. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції / Т.С. Яценко. – Київ, 1996. – 263 с.
241. Яценко Т.С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей / Т.С. Яценко. – Київ : Вища школа, 1987. – 110 с.
242. Adjkovic D. Sources of helpers' professional stress and burnout // Mental health care of helpers. – Zagreb, 2002, – P. 33–40.
243. Antonovski A. Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well. – San Francisco, C.A. : Jossey-Bass, 1987.
244. Bakker, A., Demerouti E., Schaufeli, W.B. Validation of the Maslach Burnout Inventory – General Survey: An internet study. – Anxiety, Stress & Coping, 15, 2002. – P. 245–260.
245. Boer E.B., de Bakker A.B., Syroit S., & Schaufeli W.B. Unfairness at work as a predictor of absenteeism. // Journal of Organizational Behavior, 23, 2002, – P. 181–197.
246. Bowers K. S. Situationism in psychology: an critique // Psychol. rev. – 1973. – Vol. 80. – N. 7.
247. Burke, R. J. & Richardsen, A. M. Stress, burnout and health. London: CRC Press, 1999, P. 121–145.
248. Byrne, B. M. Burnout: testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers // American Educational Research J. 1994. V. 31 (3). P. 645–673.
249. Cole G. A. Management. Theory and Practice. – tions Ltd. Adline Place.- London, 1990. – 588 p.
250. Deelstra, J. T., Peeters, M. C. W., Schaufeli, W. B., Stroebe, W., Zijlstra, F. & Van Doornen, L. Receiving social support at work: When help is not welcome. Journal of Applied Psychology, 88, 2003, pp. 324–331.
251. Dolan, S. L., Renaude, S. Individual, organizational and social determinants of managerial burnout: A multivariate

- approach // J. of Social Behavior and Personality. 1992. V. 7(1). P. 95–110.
252. Evert Van De Vliert Complex Interpersonal Conflict Behaviour : Theoretical Frontiers. Hardcover – New York: Henry Holt. 1997. –588p.
253. Fejgin, N. Ephraty, N., Ben-Sira, D. Work environment and burnout of physical education teachers // J. of Teaching in Physical Education. 1995. V. 15 (1). P. 64–78.
254. Festinger L. A. Theory of Cognitive Dissonance Row. London: Peterson & Co., 1957. – 289 p.
255. Fletcher R. Instincts in Men. – London: Allenand Gaiz Florence. Machiavellinism – 363 p.
256. Forey, W. F., Chiristensen, O. J., England, J. T. Teacher burnout: A relationship with Holand and Adlerian typologies // Individual Phychology J. of Adlerian Theory, Research and Practice. 1994. V. 50 (1). P. 3–17.
257. Fredenberger H.J- Staff burnout//Journal of Social Issues, 1974 Vol.30, P. 159–165.
258. Freudenberger H.J. with Richebon G. Burn-out: How to bear the high cost of success. New York: Bantam Books, 1990.
259. Fuqua, R., Couture, K. Burnout and locus of control in child day care staff // Child Care Quarterly. 1986. V. 15 (2). P. 98–109.
260. Gerengaiss, E. R., Burke, R. J., Konarski, R. The impact of social support on the development of burnout in teachers: Examination of a model // Work and Stress. 1997. V. 11(3). P. 267–278.
261. Hall, R. C. W., and others: professional burnout syndrome, Psychiat. Opinion 16, 1979, P. 16.
262. Herzberg F. Work and nature of man.- London; Homans G. C. Social behavior as exchange Journal of Sociology. – 1958. – No. 63. – 597 p.
263. Hodge, G. M., Jupp, J. J., Taylor, A. J. Work stress, distress and burnout in music and mathematics teachers // British J. and Educational Psychology. 1994. V. 64 (1). P. 65–76.

264. Hull C. L. Principles of Behavior. An introduction theory.- New York: D. pleton Century, 1994. – 268p.
265. James W. Principles of Psychology. – New York Co, 1990. – Vol. 2. – 704 p.
266. Joshua D. Guilar. The Interpersonal Communication Skills Workshop: Listening, Assertiveness, Conflict Resolution, Collaboration A Trainer’s Guide. – New York: H. Holt and Co, 1990. – 704 p.
267. Lazarus, R. S. Patterns of adjusment. New York : McGraw-Hill, 1976, pp. 67–71.
268. Lazarus R.S. Cognition and motivation in emotion // American Psychologist, 1997, V. 46. P. 352 – 367.
269. Lazarus R.S. Psychological Stress and the Coping Processes. N.-Y., 1996. – P. 41–52.
270. Leiter, M. P. Dump, J. Work, home, and burnout // Journal of Applied Behavioral Science. 1997. V. 32. P. 30–45.
271. Leiter M.P., Maslach C. Burnout and health. In: Baum A., Revenson T., Singer J., editors./ZHandbook of health psychology. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlabaum, 2000, P. 415–426.
272. Mäher E. The burnout syndrome // J. of Consylting and Clinical Psychologie, 1983. №7. – P. 8–12.
273. Maslach, C. Job burnout – how people cope, Public Wealf, Spring, 1978. P. 56–67.
274. Maslach, C., Goldberg, J. Prevention of burnout: New perspectives // Applied and Preventive Psychology. 1998. V. 7, P. 63–74.
275. Maslach C. What have we learned about burauui and health.//Psychology and Health, 2001, 16: 607–611.
276. Maslach, C., Leiter, M. P. The truth about burnout: How organization cause personal stress and what do about it. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 1997. P. 12–26.
277. Maslach, C. Burnout: A multidimensional perspective // Professional burnout: Recent developments in the theory and research / Ed. W. B. Shaufeli, Cr. Maslach and T. Marek. Washington D. C: Taylor & Trancis, 1993. P. 19–32.

278. Mills, L. B., Huebner, E. S. A prospective study of personality characteristics, occupational stressors, and burnout among school psychology practitioners // *J. of School Psychology*. 1998. V. 36 (1). P. 103–120.
279. Nagy, S., Nagy, M. C. Longitudinal examination of teachers' burnout in school district // *Psychological Reports*. 1992. V. 71 (2). P. 523–531.
280. Ogus, E. D., Grenglass, E. R., Burke, R. J. Gender-role differences, work stress and depersonalization // *J. of Social Behavior and Personality*. 1990. V. 5 (5). P. 387–398.
281. Pierce, C. M., Molloy, G. N. Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout // *British J. of Educational Psychology*. 1990. V. 60 (1). P. 37–51.
282. Professional burnout: recent developments in theory and research. Edited by Wilmar B. Schaufeli, Christina Maslach and Tadeusz Marek. – Washington, DC: Taylor and Francis, 1993.
283. Roberts, G. A. Prevention of burnout, N.Y., 1995, P. 145–199.
284. Schwab, R. L., Jackson, S. E. Schuler, R. S. Educator burnout: Sources and consequences // *Educational Research Quarterly*. 1986. V. 10 (3). P. 14–30.
285. Vlasta, V. V. Coping with occupational stress // *Mental health care of helpers*. Zagreb, 2002, – P. 41–44.
286. William W. Wilmot, Joyce L. Hocker Ph.D. *Interpersonal Conflict*. New York: Mc-Graw Hill. 2010 – 382 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця А.1

Вираження фаз професійного вигорання

Фази	Середні значення у групах учителів (у балах)					
	ВОК є			ВОК немає		
	M±SD	min	max	M±SD	min	max
Напруження	44,2±20,31**	12	96	29,1±18,19	0	91
Резистенція	69,9±17,59**	32	104	56,8±15,28	14	106
Виснаження	47,6±22,49**	16	109	34,0±17,17	3	108

Примітки.

1. Рівні достовірності * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.
2. ВОК – внутрішньоособистісний конфлікт.

Таблиця А.2

Вираження симптомів професійного вигорання

Симптоми	Середні значення у групах учителів (у балах)					
	ВОК є			ВОК немає		
	M±SD	min	max	M±SD	min	max
Переживання психотравмуючих обставин	12,6±8,35**	0	27	8,3±7,21	0	30
Незадоволеність собою	8,2±4,34**	0	18	6,2±4,60	0	26
«Загнаність у кут»	6,6±6,82*	0	30	5,3±6,65	0	29
Тривога й депресія	17,2±7,63**	3	30	9,4±6,96	0	30
Неадекватна вибіркова емоційна реакція	18,3±5,93**	2	27	16,2±5,39	0	30
Емоційно-моральна дезорієнтація	14,3±5,79	0	24	13,4±6,49	0	27
Розширення сфери економії емоцій	17,0±9,65**	0	30	11,5±8,90	0	30
Редукція професійних обов'язків	20,1±7,24**	3	30	15,9±6,98	0	30
Емоційний дефіцит	11,1±5,93*	0	30	9,0±6,68	0	30

Додатки

Продовження дод. А

Закінчення табл. А.2

Симптоми	Середні значення у групах учителів (у балах)					
	ВОК є			ВОК немає		
	M±SD	min	max	M±SD	min	max
Емоційне відчуження	11,3±7,09*	0	30	9,3±5,13	0	28
Особистісне відчуження	11,4±9,18**	0	30	7,2±6,71	0	30
Психосоматичні та психовегетативні порушення	13,3±8,30**	3	30	8,4±6,78	0	30

Примітки.

1. Рівні достовірності: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.
2. ВОК – внутрішньоособистісний конфлікт.

Таблиця А.3

Вираження фаз професійного вигорання у групах учителів з педагогічним стажем до 5 років

Фази	Середні значення компонентів у групах учителів (у балах)					
	ВОК є			ВОК немає		
	M±SD	min	max	M±SD	min	max
Напруження	44,7±18,76*	18	75	34,3±19,41	0	91
Резистенція	68,8±17,39**	47	88	56,6±16,40	29	98
Виснаження	43,4±16,90	20	67	38,0±18,71	5	108

Примітки.

1. Рівні достовірності: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.
2. ВОК – внутрішньоособистісний конфлікт.

Таблиця А.4

Вираження симптомів професійного вигорання у групах учителів з педагогічним стажем до 5 років

Симптоми	Середні значення симптомів у групах учителів (у балах)					
	ВОК є			ВОК немає		
	M±SD	min	max	M±SD	min	max
Переживання психотравмуючих обставин	11,1±7,49	5	27	8,9±7,24	0	30

**Професійне вигорання
працівників освіти**

*Продовження дод. А
Закінчення табл. А.4*

Симптоми	Середні значення симптомів у групах учителів (у балах)					
	ВОК є			ВОК немає		
	M±SD	min	max	M±SD	min	max
Незадоволеність собою	7,2±6,28	0	18	6,3±5,46	0	26
«Загнаність у кут»	9,2±7,24	0	21	8,2±7,91	0	28
Тривога й депресія	18,2±6,15**	8	26	11,2±7,21	0	30
Неадекватна вибіркова емоційна реакція	15,4±7,03	7	25	17,3±5,72	4	30
Емоційно-моральна дезорієнтація	15,4±6,86*	0	20	12,2±6,02	0	27
Розширення сфери економії емоцій	21,6±5,76**	10	28	11,2±9,12	0	30
Редукція професійних обов'язків	16,3±8,06	4	25	16,0±6,72	3	30
Емоційний дефіцит	10,3±4,23	5	17	11,0±7,18	0	28
Емоційне відчуження	9,0±7,36	0	25	10,3±5,89	0	28
Особистісне відчуження	13,3±10,05	3	28	8,7±7,55	0	30
Психосоматичні та психовегетативні порушення	11,0±6,72*	6	28	8,0±6,77	0	30

Примітки.

1. Рівні достовірності: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.
2. ВОК – внутрішньоособистісний конфлікт.

Таблиця А.5

**Вираження фаз професійного вигорання у групах
учителів з педагогічним стажем 6–20 років**

Фази	Середні значення компонентів у групах учителів (у балах)					
	ВОК є			ВОК немає		
	M±SD	min	max	M±SD	min	max
Напруження	38,8±24,40*	12	96	28,1±18,07	0	78
Резистенція	66,3±17,54**	39	104	57,2±15,28	29	106
Виснаження	45,8±21,91**	16	98	32,6±16,25	3	90

Примітки.

1. Рівні достовірності: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.
2. ВОК – внутрішньоособистісний конфлікт.

Продовження дод. А

Таблиця А.6

**Вираження симптомів професійного вигорання
у групах учителів з педагогічним стажем 6–20 років**

Симптоми	Середні значення симптомів у групах учителів (у балах)					
	ВОК є			ВОК немає		
	M±SD	min	max	M±SD	min	max
Переживання психотравмуючих обставин	8,9±8,90	0	27	8,0±7,19	0	30
Незадоволеність собою	7,0±4,09	2	15	6,0±4,42	0	22
«Загнаність у кут»	6,3±7,67	3	28	5,2±6,44	0	28
Тривога й депресія	16,3±8,21**	8	26	8,9±6,54	0	28
Неадекватна вибіркова емоційна реакція	17,4±5,97	2	27	16,1±5,46	2	28
Емоційно-моральна дезорієнтація	13,9±4,49	4	24	13,7±6,47	0	25
Розширення сфери економії емоцій	13,8±11,27	0	30	11,8±8,78	0	30
Редукція професійних обов'язків	20,6±6,47**	5	30	16,0±7,08	0	30
Емоційний дефіцит	10,2±4,63*	2	18	11,0±7,18	0	30
Емоційне відчуження	12,6±6,92*	3	30	9,4±4,99	0	27
Особистісне відчуження	10,8±9,02**	0	30	7,1±6,68	0	30
Психосоматичні та психовегетативні порушення	12,3±8,26**	3	30	8,0±6,26	0	30

Примітки.

1. Рівні достовірності: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.
2. ВОК – внутрішньоособистісний конфлікт.

Продовження дод. А

Таблиця А.7

**Вираження фаз професійного вигорання
у групах учителів з педагогічним стажем більше 21 року**

Фази	Середні значення компонентів у групах учителів (у балах)					
	ВОК є			ВОК немає		
	M±SD	min	max	M±SD	min	max
Напруження	48,2±16,54**	21	91	27,8±17,31	0	90
Резистенція	73,1±17,48**	32	104	56,3±14,74	14	97
Виснаження	50,6±25,00**	18	109	33,6±17,17	8	97

Примітки.

1. Рівні достовірності: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.
2. ВОК – внутрішньоособистісний конфлікт.

Таблиця А.8

**Вираження симптомів професійного вигорання
у групах учителів з педагогічним стажем більше 21 року**

Симптоми	Середні значення симптомів у групах учителів (у балах)					
	ВОК є			ВОК немає		
	M±SD	min	max	M±SD	min	max
Переживання психотравмуючих обставин	16,0±6,89**	4	27	8,4±7,24	0	27
Незадоволеність собою	9,4±3,27**	2	18	6,5±4,35	0	20
«Загнаність у кут»	5,9±5,80**	0	26	4,0±5,75	0	28
Тривога й депресія	17,5±7,75**	6	30	9,1±7,18	0	30
Неадекватна вибіркова емоційна реакція	20,0±4,91**	7	27	15,7±5,10	0	28
Емоційно-моральна дезорієнтація	14,1±6,28	0	24	13,5±6,69	0	27
Розширення сфери економії емоцій	17,7±8,76**	2	30	11,4±8,96	0	30
Редукція професійних обов'язків	21,2±7,15**	3	30	15,7±7,02	2	30

Додатки

Продовження дод. А

Закінчення табл. А.8

Симптоми	Середні значення симптомів у групах учителів (у балах)					
	ВОК є			ВОК немає		
	M±SD	min	max	M±SD	min	max
Емоційний дефіцит	12,0±7,19**	0	30	8,8±6,25	0	28
Емоційне відчуження	11,3±7,03*	0	28	8,8±4,82	0	26
Особистісне відчуження	12,3±9,05**	0	30	6,6±6,20	0	30
Психосоматичні та психовегетативні порушення	15,1±8,66**	3	30	9,3±7,26	0	30

Примітки.

1. Рівні достовірності: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.
2. ВОК – внутрішньоособистісний конфлікт.

Таблиця А.9

Вираження компонентів професійного вигорання у групах учителів з педагогічним стажем до 5 років

Компоненти	Середні значення компонентів у групах учителів (у балах)					
	ВОК є			ВОК немає		
	M±SD	min	max	M±SD	min	max
Емоційне виснаження	24,7±9,57*	11	41	19,6±6,97	4	40
Деперсоналізація	7,8±2,16	5	12	8,3±4,51	0	18
Редукція особистих досягнень	28,6±9,57	15	40	31,6±5,85	11	44

Примітки.

1. Рівні достовірності * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.
2. ВОК – внутрішньоособистісний конфлікт.

Продовження дод. А

Таблиця А.10

**Вираження компонентів професійного вигорання
у групах учителів з педагогічним стажем 6–20 років**

Компоненти	Середні значення компонентів у групах учителів (у балах)					
	ВОК є			ВОК немає		
	M±SD	min	max	M±SD	min	max
Емоційне виснаження	24,4±11,35**	8	51	18,6±6,46	2	44
Деперсоналізація	10,8±4,40**	0	17	7,6±4,35	0	23
Редукція особистих досягнень	31,7±6,03	18	48	32,9±6,52	4	47

Примітки.

1. Рівні достовірності * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.
2. ВОК – внутрішньоособистісний конфлікт.

Таблиця А.11

**Вираження компонентів професійного вигорання
у групах учителів з педагогічним стажем більше 21 року**

Компоненти	Середні значення компонентів у групах учителів (у балах)					
	ВОК є			ВОК немає		
	M±SD	min	max	M±SD	min	max
Емоційне виснаження	24,1±8,71**	2	42	17,5±7,30	1	39
Деперсоналізація	9,0±4,07**	2	23	6,7±3,86	0	23
Редукція особистих досягнень	29,3±6,00**	16	42	33,5±6,50	6	47

Примітки.

1. Рівні достовірності * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.
2. ВОК – внутрішньоособистісний конфлікт.

Продовження дод. А

Таблиця А.12

**Вираження показників самоствалення
у групах учителів з педагогічним стажем до 5 років**

Шкали	Середні значення у групах учителів (стени)					
	ВОК є			ВОК немає		
	M±SD	min	max	M±SD	min	max
Внутрішня чесність	5,4±1,38**	3	8	7,0±1,55	3	10
Самовпевненість	6,6±1,54	4	9	6,7±1,59	3	10
Самокерування	5,0±2,52	2	8	6,0±1,73	2	9
Відображене самоствалення	5,6±1,46*	4	8	6,6±1,54	4	10
Самоцінність	7,2±1,06	5	9	7,1±1,70	2	10
Самоприйняття	5,8±1,44	4	8	6,6±1,70	3	10
Самоприв'язаність	5,1±1,41**	4	7	6,3±1,48	2	9
Внутрішня конфліктність	8,1±0,32**	8	9	5,5±1,30	2	7
Самозвинувачення	6,9±1,23**	6	10	5,4±1,85	1	10

Примітки.

1. Рівні достовірності * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.
2. ВОК – внутрішньоособистісний конфлікт.

Таблиця А.13

**Вираження самоствалення
у групах учителів з педагогічним стажем 6–20 років**

Шкали	Середні значення у групах учителів (стени)					
	ВОК є			ВОК немає		
	M±SD	min	max	M±SD	min	max
Внутрішня чесність	6,1±1,33**	5	10	7,3±0,7	4	10
Самовпевненість	6,3±1,80*	3	9	7,2±1,60	2	10
Самокерування	6,7±2,17	3	10	6,5±1,88	2	10
Відображене самоствалення	5,2±1,94**	2	9	6,9±1,75	2	10
Самоцінність	6,4±1,84**	4	10	7,3±1,77	1	10

**Професійне вигорання
працівників освіти**

Продовження дод. А

Закінчення табл. А.13

Шкали	Середні значення у групах учителів (стени)					
	ВОК є			ВОК немає		
	M±SD	min	max	M±SD	min	max
Самоприйняття	6,8±2,10	2	10	6,8±1,74	2	10
Самоприв'язаність	5,7±1,47**	3	8	6,5±1,50	2	10
Внутрішня конфліктність	8,6±0,73**	8	10	4,8±1,47	0	7
Самозвинувачення	7,5±1,54**	5	10	4,9±1,62	1	10

Примітки.

1. Рівні достовірності * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.
2. ВОК – внутрішньоособистісний конфлікт.

Таблиця А.14

**Вираження самоствавлення
у групах учителів з педагогічним стажем більше 21 року**

Шкали	Середні значення у групах учителів (стени)					
	ВОК є			ВОК немає		
	M±SD	min	max	M±SD	min	max
Внутрішня чесність	7,4±1,33	5	10	7,7±1,49	4	10
Самовпевненість	6,6±1,72**	3	10	7,5±1,56	2	10
Самокерування	6,9±1,40	5	10	6,7±1,68	2	10
Відображене самоствавлення	6,1±1,75**	3	10	6,9±1,73	3	10
Самоцінність	6,8±1,74	4	10	7,2±1,65	2	10
Самоприйняття	7,2±1,78*	3	10	6,6±1,76	1	10
Самоприв'язаність	6,2±1,91*	1	10	6,9±1,46	3	10
Внутрішня конфліктність	8,4±0,58**	8	10	4,8±1,50	0	7
Самозвинувачення	6,8±1,71**	4	10	4,9±1,60	0	10

Примітки.

1. Рівні достовірності * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.
2. ВОК – внутрішньоособистісний конфлікт.

Продовження дод. А

Таблиця А.15

**Вираження комплексу неповноцінності
у групах учителів з педагогічним стажем до 5 років**

Шкала	Середні значення у групах учителів (ум. од.)					
	ВОК є			ВОК немає		
	M±SD	min	max	M±SD	min	max
Комплекс неповноцінності	88,0±15,19**	62	112	105,8±15,05	62	138

Примітки.

1. Рівні достовірності * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.
2. ВОК – внутрішньоособистісний конфлікт.

Таблиця А.16

**Вираження комплексу неповноцінності
у групах учителів з педагогічним стажем 6–20 років**

Шкала	Середні значення у групах учителів (ум. од.)					
	ВОК є			ВОК немає		
	M±SD	min	max	M±SD	min	max
Комплекс неповноцінності	91,1±7,30**	79	104	103,2±10,84	78	121

Примітки.

1. Рівні достовірності * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.
2. ВОК – внутрішньоособистісний конфлікт.

Таблиця А.17

**Вираження комплексу неповноцінності
у групах учителів з педагогічним стажем більше 21 року**

Шкала	Середні значення у групах учителів (ум. од.)					
	ВОК є			ВОК немає		
	M±SD	min	max	M±SD	min	max
Комплекс неповноцінності	88,6±12,37**	63	110	98,1±12,47	63	127

Примітки.

1. Рівні достовірності * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.
2. ВОК – внутрішньоособистісний конфлікт.

Продовження дод. А

Таблиця А.18

**Вираження тривожності
у групах учителів з педагогічним стажем до 5 років**

Тривожність	Середні значення у групах учителів (ум. од.)					
	ВОК є			ВОК немає		
	M±SD	min	max	M±SD	min	max
Ситуативна	50,2±15,59*	31	73	42,1±9,81	29	63
Особистісна	51,6±7,42**	46	69	44,5±5,73	37	55

Примітки.

1. Рівні достовірності * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.
2. ВОК – внутрішньоособистісний конфлікт.

Таблиця А.19

**Вираження тривожності
у групах учителів з педагогічним стажем 6–20 років**

Тривожність	Середні значення у групах учителів (ум. од.)					
	ВОК є			ВОК немає		
	M±SD	min	max	M±SD	min	max
Ситуативна	47,9±11,25**	31	73	38,8±10,55	22	61
Особистісна	52,1±4,60**	39	62	44,5±2,51	39	58

Примітки.

1. Рівні достовірності * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.
2. ВОК – внутрішньоособистісний конфлікт.

Таблиця А.20

**Вираження тривожності
у групах учителів з педагогічним стажем більше 21 року**

Тривожність	Середні значення у групах учителів (ум. од.)					
	ВОК є			ВОК немає		
	M±SD	min	max	M±SD	min	max
Ситуативна	49,4±7,07**	30	69	38,2±7,74	25	58
Особистісна	54,6±4,44**	46	65	44,7±6,17	25	60

Примітки.

1. Рівні достовірності * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.
2. ВОК – внутрішньоособистісний конфлікт.

Продовження дод. А

Таблиця А.21

**Вираження вольової регуляції
у групах учителів з педагогічним стажем до 5 років**

Шкали	Середні значення у групах учителів (ум. од.)					
	ВОК є			ВОК немає		
	M±SD	min	max	M±SD	min	max
Вольова саморегуляція	13,1±4,69	5	21	12,8±3,62	5	21
Наполегливість	9,2±4,25	4	16	9,8±2,87	3	16
Самовладання	7,3±2,11	3	11	6,4±2,39	2	11

Примітки.

1. Рівні достовірності * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.
2. ВОК – внутрішньоособистісний конфлікт.

Таблиця А.22

**Вираження вольової регуляції
у групах учителів з педагогічним стажем 6–20 років**

Шкали	Середні значення у групах учителів (ум. од.)					
	ВОК є			ВОК немає		
	M±SD	min	max	M±SD	min	max
Вольова саморегуляція	13,6±2,97**	8	21	16,1±3,26	8	21
Наполегливість	9,4±2,35**	5	15	11,1±2,16	5	15
Самовладання	7,7±2,44*	3	12	8,7±1,89	3	12

Примітки.

1. Рівні достовірності * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.
2. ВОК – внутрішньоособистісний конфлікт.

Таблиця А.23

**Вираження вольової регуляції
у групах учителів з педагогічним стажем більше 21 року**

Шкали	Середні значення у групах учителів (ум. од.)					
	ВОК є			ВОК немає		
	M±SD	min	max	M±SD	min	max
Вольова саморегуляція	11,8±2,83*	5	16	13,2±3,83	5	19
Наполегливість	8,3±1,99**	3	11	9,6±2,95	3	16
Самовладання	7,2±1,82	4	11	7,1±2,11	4	11

Примітки.

1. Рівні достовірності * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.
2. ВОК – внутрішньоособистісний конфлікт.

Продовження дод. А

Таблиця А.24

**Вираження самооцінки
у групах учителів з педагогічним стажем до 5 років**

Змінна	Середні значення у групах учителів (ум. од.)					
	ВОК є			ВОК немає		
	M±SD	min	max	M±SD	min	max
Самооцінка	0,52±0,24	0,17	0,92	0,56±0,22	0,6	0,92

Примітки.

1. Рівні достовірності * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.
2. ВОК – внутрішньоособистісний конфлікт.

Таблиця А.25

**Вираження самооцінки
у групах учителів з педагогічним стажем 6–20 років**

Змінна	Середні значення у групах учителів (ум. од.)					
	ВОК є			ВОК немає		
	M±SD	min	max	M±SD	min	max
Самооцінка	0,69±0,15	0,39	0,89	0,73±0,16	0,25	0,93

Примітки.

1. Рівні достовірності * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.
2. ВОК – внутрішньоособистісний конфлікт.

Таблиця А.26

**Вираження самооцінки
у групах учителів з педагогічним стажем більше 21 року**

Змінна	Середні значення у групах учителів (ум. од.)					
	ВОК є			ВОК немає		
	M±SD	min	max	M±SD	min	max
Самооцінка	0,53±0,29	-0,14	0,93	0,65±0,21	-0,14	0,99

Примітки.

1. Рівні достовірності * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.
2. ВОК – внутрішньоособистісний конфлікт.

Продовження дод. А

Таблиця А.27

**Вираження особистісних характеристик
у групах учителів з педагогічним стажем до 5 років**

Шкали	Середні значення у групах учителів (стени)					
	ВОК є			ВОК немає		
	M±SD	min	max	M±SD	min	max
A	5,3±2,00	2	8	6,2±1,77	2	9
B	6,1±2,03	3	10	6,5±2,17	2	10
C	3,9±2,40*	1	8	5,1±1,86	1	9
E	6,2±2,16	3	10	7,0±2,25	3	10
F	5,1±1,71*	3	8	6,2±1,59	2	10
G	8,1±1,64	6	10	6,9±2,22	2	10
H	4,8±1,16**	3	7	6,3±1,80	3	10
I	5,3±1,94	2	8	5,5±1,89	1	9
L	6,3±1,81	4	9	5,9±2,56	1	10
M	6,9±1,02**	5	9	4,7±2,45	1	9
N	6,7±2,61*	2	10	5,5±1,57	2	10
O	7,8±2,05*	5	10	6,5±2,10	2	10
Q1	5,0±2,70	1	9	5,0±1,90	1	9
Q2	6,2±1,80	2	9	5,2±2,28	1	9
Q3	7,1±1,13	5	8	6,3±1,76	1	8
Q4	6,1±1,32	4	9	5,7±1,86	2	9

Примітки.

1. Рівні достовірності * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.

2. ВОК – внутрішньоособистісний конфлікт.

Таблиця А.28

**Вираження особистісних характеристик
у групах учителів з педагогічним стажем 6–20 років**

Шкали	Середні значення у групах учителів (стени)					
	ВОК є			ВОК немає		
	M±SD	min	max	M±SD	min	max
A	6,3±2,02	3	10	5,6±1,92	2	9
B	4,8±2,68*	1	10	3,8±1,91	1	10
C	5,5±2,00	1	9	5,8±1,93	2	9

**Професійне вигорання
працівників освіти**

Продовження дод. А

Закінчення табл. А.28

Шкали	Середні значення у групах учителів (стени)					
	ВОК є			ВОК немає		
	M±SD	min	max	M±SD	min	max
E	5,7±2,52	2	10	5,4±1,92	2	10
F	4,4±2,03	0	7	4,6±2,14	0	8
G	7,9±1,91	4	10	8,3±1,80	2	10
H	5,2±1,75	2	10	5,5±1,79	2	10
I	4,4±2,39	1	10	4,4±2,07	1	10
L	4,6±2,72	1	10	5,2±2,57	1	10
M	5,9±1,67	3	10	6,0±1,60	3	10
N	5,9±1,41	4	10	6,4±1,51	4	10
O	6,9±1,88	3	10	7,0±2,18	4	10
Q1	5,4±2,27	1	9	5,3±2,16	1	9
Q2	5,8±1,70**	1	9	7,0±1,86	1	9
Q3	7,3±1,09	5	9	7,6±1,68	4	10
Q4	5,4±1,50**	3	8	4,7±1,30	3	8

Примітки.

1. Рівні достовірності * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.
2. ВОК – внутрішньоособистісний конфлікт.

Таблиця А.29

**Вираження особистісних характеристик
у групах учителів з педагогічним стажем більше 21 року**

Шкали	Середні значення у групах учителів (стени)					
	ВОК є			ВОК немає		
	M±SD	min	max	M±SD	min	max
A	5,8±2,07	1	9	5,9±2,12	1	9
B	3,8±2,32**	1	8	5,4±2,46	1	10
C	3,0±2,03**	1	8	4,6±2,33	1	8
E	5,4±2,29*	1	10	6,1±1,73	1	10
F	5,3±1,67	2	9	5,0±1,80	1	9
G	7,6±1,75**	4	10	8,4±1,40	4	10
H	4,1±2,29	1	10	4,9±2,72	1	10
I	4,2±1,64*	1	7	4,8±1,67	1	8
L	5,9±2,45*	1	10	6,7±2,17	2	10

Додатки

Продовження дод. А

Закінчення табл. А.29

Шкали	Середні значення у групах учителів (стени)					
	ВОК є			ВОК немає		
	M±SD	min	max	M±SD	min	max
М	6,3±2,23	1	10	6,0±1,65	1	9
Н	6,5±1,57	4	10	6,6±1,82	3	10
О	8,6±1,44**	4	10	7,7±2,00	4	10
Q1	4,9±2,60	1	9	5,7±2,61	1	10
Q2	7,2±1,84**	2	10	6,3±1,93	1	10
Q3	7,0±2,39	2	10	7,6±1,59	2	9
Q4	6,3±1,42*	4	9	5,8±1,13	3	9

Примітки.

1. Рівні достовірності * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.
2. ВОК – внутрішньоособистісний конфлікт.

Таблиця А.30

Вираження характерологічних тенденцій у групах учителів з педагогічним стажем до 5 років

Октанти	Середні значення у групах учителів (бали)					
	ВОК є			ВОК немає		
	M±SD	min	max	M±SD	min	max
I (авторитарний)	9,9±2,68	6	15	10,6±2,76	5	15
II (егоїстичний)	6,1±2,93	3	13	7,6±3,06	3	13
III (агресивний)	7,7±2,43	4	12	7,9±2,61	4	12
IV (підозрілий)	7,7±2,99	3	12	6,5±2,73	3	12
V (підлеглий)	9,0±2,74	4	13	7,8±3,34	3	13
VI (залежний)	7,7±1,81	5	11	7,3±2,66	2	13
VII (дружелюбний)	9,8±3,32**	3	15	7,7±2,11	3	15
VIII (альтруїстичний)	10,8±3,14*	4	15	9,2±2,38	4	15

Примітки.

1. Рівні достовірності: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.
2. ВОК – внутрішньоособистісний конфлікт.

Таблиця А.31

**Вираження характерологічних тенденцій
у групах учителів з педагогічним стажем 6–20 років**

Октанти	Середні значення у групах учителів (бали)					
	ВОК є			ВОК немає		
	M±SD	min	max	M±SD	min	max
I (авторитарний)	6,6±2,66**	2	12	8,4±2,88	2	13
II (егоїстичний)	4,7±1,64	2	7	5,2±1,78	1	9
III (агресивний)	5,8±2,19	1	11	6,1±1,76	1	9
IV (підозрілий)	5,0±2,88	0	11	4,3±2,44	0	9
V (підлеглий)	9,2±3,26*	3	14	8,1±2,72	3	14
VI (залежний)	7,6±2,91*	0	12	6,5±2,31	0	12
VII (дружелюбний)	9,1±2,64	1	13	9,1±2,63	1	14
VIII (альтруїстичний)	9,9±3,50	1	16	10,6±2,96	1	16

Примітки.

1. Рівні достовірності * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.
2. ВОК – внутрішньоособистісний конфлікт.

Таблиця А.32

**Вираження характерологічних тенденцій у групах
учителів з педагогічним стажем більше 21 року**

Октанти	Середні значення у групах учителів (бали)					
	ВОК є			ВОК немає		
	M±SD	min	max	M±SD	min	max
I (авторитарний)	7,9±2,50	3	14	8,3±3,12	2	14
II (егоїстичний)	4,7±1,65*	1	8	5,5±2,09	1	10
III (агресивний)	6,8±2,50	2	12	6,5±1,94	2	12
IV (підозрілий)	7,2±3,29**	2	13	4,7±2,25	1	13
V (підлеглий)	9,7±2,61	3	14	9,4±2,01	4	14
VI (залежний)	9,0±2,33**	3	13	8,1±2,69	3	15
VII (дружелюбний)	10,3±2,49	4	14	10,4±2,32	4	16
VIII (альтруїстичний)	10,3±4,10*	2	16	11,8±3,00	2	16

Примітки.

1. Рівні достовірності * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.
2. ВОК – внутрішньоособистісний конфлікт.

**Кореляційні зв'язки професійного вигорання
у групі учителів з педагогічним стажем до 5 років**

Змінні	ППО	НзС	ЗуК	ТіД	ФН	НВЕР	ЕМД	РСЕЕ
ВнЧ	0,74*	0,38	0,11	0,27	0,65*	-0,04	-0,81*	0,06
СВП	0,23	0,85*	-0,12	-0,19	0,49*	-0,67*	-0,64*	-0,85*
Скр	0,61*	-0,21	-0,54*	-0,80*	-0,41	0,37	0,04	0,08
ВдзС	0,11	0,21	-0,68*	-0,74*	-0,29	0,51*	-0,02	-0,41
СЦН	-0,45	-0,70*	0,55*	0,27	0,52*	-0,71*	-0,24	-0,78*
СПЙ	0,30	-0,70*	-0,31	-0,57*	-0,71*	0,57	0,53	0,46
СПВ	0,43	-0,23	-0,87*	-0,58*	-0,46	0,55	0,06	0,13
ВОК	0,43	0,00	-0,43	-0,21	0,00	0,28	-0,29	0,21
Сзв	-0,24	0,15	-0,83*	-0,33	-0,30	-0,20	0,06	-0,27
КНеп	0,33	-0,04	-0,27	0,31	0,18	0,09	-0,33	0,35
НПЛ	-0,09	-0,13	-0,71*	-0,35	-0,42	0,04	0,20	0,01
Свл	0,01	-0,16	-0,50*	-0,11	-0,23	0,16	0,63	0,20
Срг	-0,03	-0,11	-0,71*	-0,31	-0,36	0,07	0,12	0,04
Соц	0,53*	-0,36	-0,58*	0,00	-0,19	0,30	-0,10	0,54*
СТр	0,30	0,13	0,52*	0,43	0,46	-0,10	-0,33	0,07
ОТр	-0,19	0,15	0,33	0,24	0,21	-0,17	-0,04	-0,13
I ок	-0,14	-0,71*	0,01	0,12	-0,46	0,43	0,56	0,63*
II ок	0,19	-0,20	0,46	0,21	0,10	0,15	0,04	0,25
III ок	-0,36	-0,41	0,60*	0,05	-0,22	0,34	0,52	0,26
IV ок	-0,05	0,03	0,41	-0,29	0,00	0,24	0,09	-0,11
V ок	0,24	0,62*	0,43	0,32	0,75*	-0,36	-0,67*	-,3
VI ок	0,44	-0,68*	-0,02	0,06	-0,24	0,76*	0,15	0,89*
VII ок	0,32	0,05	0,13	0,49*	0,40	0,03	-0,41	0,30
VIII ок	0,35	0,25	0,44	0,20	0,49*	0,05	-0,45	0,01
ф. А	-0,67	-0,38	-0,14	-0,13	-0,53*	0,18	0,66	0,13
ф. В	-0,29	-0,16	-0,52*	-0,49*	-0,55*	-0,07	0,45	-0,19
ф. С	-0,42	0,17	-0,16	0,20	-0,01	-0,48	0,10	-0,31
ф. Е	0,55*	-0,20	-0,35	-0,68	-0,08	0,17	-0,15	0,31
ф. F	0,29	-0,60	0,79*	0,61*	0,51*	0,19	-0,29	0,39
ф. G	0,06	-0,27	-0,51*	-0,10	-0,30	0,21	0,13	0,30
ф. H	-0,26	-0,43	-0,01	0,26	-0,20	0,41	0,28	0,56*
ф. I	-0,02	0,15	-0,01	0,54*	0,33	-0,24	-0,29	-0,09
ф. L	-0,32	-0,15	-0,45	-0,40	-0,50*	-0,08	0,43	-0,18
ф. M	0,30	0,38	-0,12	0,18	0,42	-0,15	-0,56*	-0,10
ф. N	0,71*	0,35	0,11	0,09	0,50*	-0,13	-0,65*	-0,10

**Професійне вигорання
працівників освіти**

Продовження дод. Б

Продовження табл. Б.1

Змінні	ППО	НзС	ЗуК	ТіД	ФН	НВЕР	ЕМД	РСЕЕ
ф. О	0,54*	-0,16	0,32	-0,29	0,05	0,55	-0,13	0,29
ф. Q1	-0,16	-0,15	0,08	0,34	-0,01	-0,10	0,13	0,16
ф. Q2	-0,14	-0,33	-0,33	0,16	-0,28	0,02	0,27	0,29
ф. Q3	0,31	-0,03	0,69*	0,39	0,42	0,20	-0,26	0,28
ф. Q4	-0,06	0,07	0,06	0,11	0,09	-0,07	-0,06	-0,04

Примітки. 1. Рівень достовірності: $p < 0,05$.

2. Змінні по вертикалі:

ВнЧ – внутрішня чесність,
Свп – самовпевненість,
Скр – самоуправління,
ВдзС – віддзеркалене самоставлення,
Сцн – самоцінність,
Спй – самоприйняття,
Спв – самоприв’язаність,
ВОК – внутрішня конфліктність,
Сзв – самозвинувачення,
КНеп – комплекс неповноцінності,
Нпл – наполегливість,
Свл – самовладання,
Срг – вольова саморегуляція,
Соц – самооцінка,
СТр – ситуативна тривожність,
ОТр – особистісна тривожність,
I ок – I октант (авторитарний),
II ок – II октант (егоїстичний),
III ок – III октант (агресивний),
IV ок – IV октант (підозрілий),
V ок – V октант (підлеглий),
VI ок – VI октант (залежний),
VII ок – VII октант (дружелюбний),
VIII ок – VIII октант (альтруїстичний),
ф. А – фактор А (комунікативність),
ф. В – фактор В (інтелект),
ф. С – фактор С (емоційна стабільність),
ф. Е – фактор Е (домінантність),
ф. F – фактор F (стриманість–експресивність),
ф. G – фактор G (моральна нормативність поведінки),
ф. Н – фактор Н (сміливість),
ф. I – фактор I (емоційна чуттєвість),
ф. L – фактор L (підозрілість),

ф. М – фактор М (мрійливість),
ф. N – фактор N (дипломатичність),
ф. О – фактор О (спокійність–тривожність),
ф. Q₁ – фактор Q₁ (сприйнятливність до нового),
ф. Q₂ – фактор Q₂ (нонконформізм–конформізм),
ф. Q₃ – фактор Q₃ (самостійність),
ф. Q₄ – фактор Q₄ (внутрішня напруженість–розслабленість).

3. Змінні по горизонталі:

ППО – симптом «переживання психотравмуючих обставин»,
НзС – симптом «незадоволеність собою»,
ЗуК – симптом «загнаність у кут»,
ТіД – симптом «тривога і депресія»,
ФН – фаза «напруження»,
НВЕР – симптом «неадекватна вибіркова емоційна реакція»,
ЕМД – симптом «емоційно-моральна дезорієнтація»,
РСЕЕ – симптом «розширення сфери економії емоцій»,
РПД – симптом «редукція професійних обов’язків»,
ФР – фаза «резистенція»,
ЕДф – симптом «емоційний дефіцит»,
ЕВід – симптом «емоційне відчуження»,
ОВід – симптом «особистісне відчуження»,
ППП – симптом «психосоматичні та психовегетативні порушення»,
ФВ – фаза «виснаження».

Продовження дод. Б

Продовження табл. Б.1

**Кореляційні зв'язки професійного вигорання
у групі учителів з педагогічним стажем до 5 років**

Змінні	РПД	ФР	ЕДф	ЕВід	ОВід	ППП	ФВ
ВнЧ	-0,11*	-0,29	-0,38	0,17	0,28	0,57*	0,29
СВП	0,30	-0,71*	-0,17	0,53	-0,43	-0,03	0,04
Скр	0,72*	0,36	0,11	0,86*	0,15	-0,33	0,26
ВДЗС	0,24	-0,16	-0,24	0,51	-0,39	-0,68*	-0,36
СЦН	-0,07	-0,64*	-0,20	-0,11	-0,30	0,21	0,03
СПЙ	0,78*	0,77*	0,63*	0,57	0,31	-0,24	0,42
СПВ	0,44	0,23	0,38	0,55	-0,21	-0,54	-0,11
ВОК	-0,28	0,00	-0,51	0,07	0,07	-0,14	-0,28
СЗВ	-0,32	-0,30	-0,13	-0,09	-0,68*	-0,80*	-0,83*
КНеп	-0,38	-0,06	-0,03	-0,24	0,01	0,13	-0,18
НПЛ	-0,08	0,02	0,09	0,03	-0,40	-0,6*4	-0,52*
СВЛ	-0,31	0,43	-0,11	-0,17	-0,18	-0,36	-0,46
Срг	-0,17	-0,01	-0,01	-0,01	-0,37	-0,59*	-0,55*
Соц	0,11	0,30	0,47*	0,14	0,05	-0,06	0,03
СТр	0,20	-0,03	0,21	0,07	0,33	0,67*	0,59*
ОТр	-0,11	-0,15	-0,05	-0,18	0,01	0,20	0,06
I ок	0,10	0,61*	0,60*	-0,22	0,25	0,00	0,15
II ок	0,37	0,29	0,38	0,13	0,43	0,50*	0,63*
III ок	0,05	0,44	-0,03	-0,21	0,44	0,21	0,28
IV ок	0,01	0,11	-0,67*	0,13	0,36	0,09	0,14
V ок	-0,17	-0,51*	-0,49	0,02	0,09	0,52*	0,20
VI ок	-0,08	0,66*	0,01	-0,10	0,62*	0,25	0,23
VII ок	-0,34	-0,09	-0,08	-0,27	0,20	0,45	0,09
VIII ок	-0,14	-0,13	-0,52*	0,03	0,39	0,53*	0,29
ф. А	-0,35	0,22	-0,06	-0,45	-0,19	-0,51*	-0,53*
ф. В	0,35	0,11	0,43	0,25	-0,42	-0,67*	-0,26
ф. С	-0,03	-0,29	0,49*	-0,20	-0,54*	-0,24	-0,26
ф. Е	0,37	0,23	0,48*	0,36	0,11	0,07	0,28
ф. F	-0,14	0,14	-0,13	-0,24	0,67*	0,91*	0,60*
ф. G	-0,18	0,16	0,11	-0,11	-0,14	-0,33	-0,34
ф. H	-0,74*	0,25	-0,33	-0,70	0,16	-0,06	-0,45
ф. I	-0,44	-0,27	0,09	-0,43	-0,16	0,21	-0,19
ф. L	0,26	0,09	0,38	0,16	-0,40	-0,61*	-0,27
ф. M	-0,38	-0,38	-0,45	-0,09	-0,08	0,14	-0,20
ф. N	0,35	-0,18	0,03	0,48*	0,22	0,49*	0,53*

**Професійне вигорання
працівників освіти**

Продовження дод. Б

Закінчення табл. Б.1

Змінні	РПД	ФР	ЕДф	ЕВід	ОВід	ППП	ФВ
ф. О	0,21	0,36	-0,54*	0,37	0,70*	0,36	0,48*
ф. Q1	0,01	0,07	0,52*	-0,22	-0,06	0,12	0,09
ф. Q2	-0,03	0,18	0,62*	-0,22	-0,21	-0,20	-0,17
ф. Q3	0,00	0,14	-0,17	-0,06	0,62*	0,76*	0,59*
ф. Q4	-0,12	-0,09	-0,58	-0,11	-0,04	0,05	-0,06

Примітки. 1. Рівень достовірності: $p < 0,05$.

2. Змінні по вертикалі:

ВнЧ – внутрішня чесність,
Свп – самовпевненість,
Скр – самоуправління,
ВдзС – віддзеркалене самоставлення,
Сцн – самоцінність,
Спй – самоприйняття,
Спв – самоприв’язаність,
ВОК – внутрішня конфліктність,
Сзв – самозвинувачення,
КНеп – комплекс неповноцінності,
Нпл – наполегливість,
Свл – самовладання,
Срг – вольова саморегуляція,
Соц – самооцінка,
СТр – ситуативна тривожність,
ОТр – особистісна тривожність,
I ок – I октант (авторитарний),
II ок – II октант (егоїстичний),
III ок – III октант (агресивний),
IV ок – IV октант (підозрілий),
V ок – V октант (підлеглий),
VI ок – VI октант (залежний),
VII ок – VII октант (дружелюбний),
VIII ок – VIII октант (альтруїстичний),
ф. А – фактор А (комунікативність),
ф. В – фактор В (інтелект),
ф. С – фактор С (емоційна стабільність),
ф. Е – фактор Е (домінантність),
ф. F – фактор F (стриманість–експресивність),
ф. G – фактор G (моральна нормативність поведінки),
ф. Н – фактор Н (сміливість),
ф. I – фактор I (емоційна чуттєвість),
ф. L – фактор L (підозрілість),

ф. М – фактор М (мрійливість),
ф. N – фактор N (дипломатичність),
ф. О – фактор О (спокійність–тривожність),
ф. Q₁ – фактор Q₁ (сприйнятливність до нового),
ф. Q₂ – фактор Q₂ (нонконформізм–конформізм),
ф. Q₃ – фактор Q₃ (самостійність),
ф. Q₄ – фактор Q₄ (внутрішня напруженість–розслабленість).

3. Змінні по горизонталі:

ППО – симптом «переживання психотравмуючих обставин»,
НзС – симптом «незадоволеність собою»,
ЗуК – симптом «загнаність у кут»,
Тід – симптом «тривога і депресія»,
ФН – фаза «напруження»,
НВЕР – симптом «неадекватна вибіркова емоційна реакція»,
ЕМД – симптом «емоційно-моральна дезорієнтація»,
РСЕЕ – симптом «розширення сфери економії емоцій»,
РПД – симптом «редукція професійних обов’язків»,
ФР – фаза «резистенція»,
ЕДф – симптом «емоційний дефіцит»,
ЕВід – симптом «емоційне відчуження»,
ОВід – симптом «особистісне відчуження»,
ППП – симптом «психосоматичні та психовегетативні порушення»,
ФВ – фаза «виснаження».

Продовження дод. Б

Таблиця Б.2

**Кореляційні зв'язки професійного вигорання
у групі вчителів з педагогічним стажем 6–20 років**

Змінні	ППО	НзС	ЗуК	ТiД	ФН	НВЕР	ЕМД	РСЕЕ
ВнЧ	-0,33*	-0,30	-0,46*	-0,16	-0,52*	-0,22	-0,23	-0,60*
СВП	-0,21	-0,07	-0,23	0,08	-0,19	0,25	-0,15	-0,23
Скр	-0,16	-0,14	-0,28	-0,01	-0,24	0,40*	-0,05	-0,32
ВдзС	-0,06	0,12	0,07	-0,04	-0,07	0,28	0,15	-0,09
Сцн	-0,07	0,01	-0,05	0,10	-0,03	0,41*	-0,10	-0,31
Спй	-0,21	-0,13*	-0,33*	-0,09	-0,32	0,27	0,04	-0,24
СПВ	-0,07	0,01	-0,08	0,05	-0,04	0,40*	0,10	-0,11
ВОК	0,20	-0,08	0,11	0,19	0,10	0,35	0,02	0,06
Сзв	0,45*	0,36*	0,09	0,26	0,40*	0,28	-0,13	0,32
КНеп	0,01	0,15	-0,10	-0,17	-0,07	-0,30	0,08	-0,03
Нпл	-0,04	0,20	0,10	-0,15	-0,02	-0,23	-0,04	0,12
Свл	-0,20	0,01	-0,27	-0,11	-0,30	-0,07	-0,01	-0,23
Срг	-0,14	0,17	-0,14	-0,05	-0,15	-0,26	0,04	0,01
Соц	-0,02	0,06	-0,27	0,09	-0,06	-0,14	0,07	0,16
СТр	0,02	-0,02	0,26	0,37*	0,24	0,33	0,10	0,04
ОТр	0,34*	0,12	0,19	0,40*	0,37	0,12	-0,23	0,25
I ок	0,12	0,04	0,22	0,01	0,04	-0,33	-0,11	0,20
II ок	0,30	-0,03	0,06	0,42*	0,32	-0,10	-0,21	0,22
III ок	-0,10	-0,16	0,09	-0,10	-0,09	-0,14	-0,02	-0,01
IV ок	0,23	-0,08	0,32	0,36*	0,35*	-0,12	-0,16	0,24
V ок	0,12	-0,17	-0,09	0,32	0,11	00	-0,07	-0,06
VI ок	0,14	-0,12	0,08	0,42*	0,23	-0,02	-0,01	0,18
VII ок	-0,03	-0,25	-0,07	0,18	-0,03	0,04	-0,05	-0,11
VIII ок	-0,01	-0,17	-0,19	0,25	-0,03	-0,09	-0,04	-0,03
ф. А	0,07	0,17	-0,19	-0,07	-0,06	-0,24	-0,19	-0,05
ф. В	-0,02	0,07	0,05	0,02	0,01	-0,07	0,03	0,07
ф. С	-0,28	-0,01	0,06	-0,28	-0,15	-0,06	0,14	-0,02
ф. Е	0,03	-0,29	-0,11	0,04	-0,10	0,14	-0,12	-0,12
ф. F	0,31	0,10	0,20	0,20	0,28	0,10	-0,13	0,23
ф. G	0,10	0,22	0,14	-0,11	0,13	-0,22	0,11	0,34*
ф. Н	-0,29	-0,11	-0,30	-0,03	-0,21	-0,15	0,16	-0,09
ф. I	0,11	0,19	0,16	0,20	0,29	0,37*	0,19	0,41*
ф. L	-0,11	-0,32	0,01	-0,22	-0,22	0,13	0,07	-0,12
ф. М	0,19	0,18	0,05	-0,17	0,07	0,21	0,13	0,13
ф. N	0,08	-0,28	-0,07	0,07	-0,02	0,03	-0,03	0,03

**Професійне вигорання
працівників освіти**

Продовження дод. Б

Продовження табл. Б.2

Змінні	ППО	НзС	ЗуК	ТіД	ФН	НВЕР	ЕМД	РСЕЕ
ф. О	0,32	0,13	0,18	0,21	0,25	-0,03	-0,22	0,24
ф. Q1	-0,01	0,05	-0,02	-0,01	0,00	-0,42*	0,09	0,15
ф. Q2	-0,07	0,12	0,0	0,04	0,06	0,16	0,16	-0,11
ф. Q3	0,40*	0,15	0,20	0,23	0,34*	0,27	-0,17	0,13
ф. Q4	-0,12	-0,19	0,05	-0,06	-0,07	-0,01	-0,01	-0,10

Примітки. 1. Рівень достовірності: $p < 0,05$.

2. Змінні по вертикалі:

ВнЧ – внутрішня чесність,
СВП – самовпевненість,
Скр – самоуправління,
ВдзС – віддзеркалене самоставлення,
Сцн – самоцінність,
Спй – самоприйняття,
Спв – самоприв'язаність,
ВОК – внутрішня конфліктність,
Сзв – самозвинувачення,
КНеп – комплекс неповноцінності,
Нпл – наполегливість,
Свл – самовладання,
Срг – вольова саморегуляція,
Соц – самооцінка,
СТр – ситуативна тривожність,
ОТр – особистісна тривожність,
I ок – I октант (авторитарний),
II ок – II октант (егоїстичний),
III ок – III октант (агресивний),
IV ок – IV октант (підозрілий),
V ок – V октант (підлеглий),
VI ок – VI октант (залежний),
VII ок – VII октант (дружелюбний),
VIII ок – VIII октант (альтруїстичний),
ф. А – фактор А (комунікативність),
ф. В – фактор В (інтелект),
ф. С – фактор С (емоційна стабільність),
ф. Е – фактор Е (домінантність),
ф. F – фактор F (стриманість–експресивність),
ф. G – фактор G (моральна нормативність поведінки),
ф. Н – фактор Н (сміливість),
ф. I – фактор I (емоційна чуттєвість),
ф. L – фактор L (підозрілість),

ф. М – фактор М (мрійливість),
ф. N – фактор N (дипломатичність),
ф. О – фактор О (спокійність–тривожність),
ф. Q₁ – фактор Q₁ (сприйнятливність до нового),
ф. Q₂ – фактор Q₂ (нонконформізм–конформізм),
ф. Q₃ – фактор Q₃ (самостійність),
ф. Q₄ – фактор Q₄ (внутрішня напруженість–розслабленість).

3. Змінні по горизонталі:

ППО – симптом «переживання психотравмуючих обставин»,
НзС – симптом «незадоволеність собою»,
ЗуК – симптом «загнаність у кут»,
ТіД – симптом «тривога і депресія»,
ФН – фаза «напруження»,
НВЕР – симптом «неадекватна вибіркова емоційна реакція»,
ЕМД – симптом «емоційно-моральна дезорієнтація»,
РСЕЕ – симптом «розширення сфери економії емоцій»,
РПД – симптом «редукція професійних обов'язків»,
ФР – фаза «резистенція»,
ЕДф – симптом «емоційний дефіцит»,
ЕВід – симптом «емоційне відчуження»,
ОВід – симптом «особистісне відчуження»,
ППП – симптом «психосоматичні та психовегетативні порушення»,
ФВ – фаза «виснаження».

Продовження дод. Б

Продовження табл. Б.2

**Кореляційні зв'язки професійного вигорання
у групі вчителів з педагогічним стажем 6–20 років**

Змінні	РПД	ФР	ЕДф	ЕВід	ОВід	ППП	ФВ
ВнЧ	-0,40	-0,68*	-0,32	0,14	-0,70*	-0,47	-0,53*
СВП	0,10	-0,04	-0,22	0,02	-0,15	-0,29	-0,27
Скр	0,11	-0,07	-0,09	0,23	-0,16	-0,06	-0,15
ВдзС	0,19	0,18	0,09	0,07	-0,02	-0,02	-0,03
Сцн	0,06	-0,04	-0,03	-0,15	-0,19	-0,15	-0,27
Спй	0,24	0,02	0,01	0,33	-0,01	-0,01	0,05
СПВ	0,13	0,17	0,20	0,17	0,21	-0,05	0,15
ВОК	0,15	0,20	0,39	0,08	-0,02	-0,04	0,07
Сзв	0,25	0,33	0,37	-0,07	0,27	0,44	0,38*
КНеп	-0,08	-0,12	0,01	-0,05	-0,07	0,12	-0,04
Нпл	-0,07	0,04	-0,20	-0,11	0,23	-0,05	0,07
Свл	-0,04	-0,21	0,02	0,03	-0,06	-0,26	-0,08
Срг	0,02	-0,16	-0,04	0,01	0,13	-0,20	0,07
Соц	0,09	0,05	-0,07	0,47*	0,10	-0,03	0,17
СТр	0,28	0,26	0,20	0,00	0,11	0,19	0,20
ОТр	0,40*	0,32	0,26	0,14	0,28	0,10	0,23
I ок	0,10	0,04	0,11	0,00	0,05	-0,10	0,10
II ок	-0,01	-0,03	-0,25	0,33	-0,07	-0,18	-0,10
III ок	0,10	0,04	0,07	0,25	-0,01	-0,06	0,15
IV ок	0,25	0,20	0,15	0,02	0,06	0,01	0,08
V ок	0,02	-0,13	0,09	0,21	-0,19	-0,18	-0,09
VI ок	0,18	0,14	0,36*	0,13	0,08	-0,09	0,11
VII ок	-0,14	-0,19	0,02	0,21	-0,22	-0,14	-0,11
VIII ок	-0,05	-0,15	0,04	0,28	-0,19	-0,17	-0,10
ф. А	-0,26	-0,23	-0,32	0,12	-0,15	-0,21	-0,14
ф. В	-0,08	0,05	-0,07	-0,24	0,05	-0,02	-0,04
ф. С	-0,18	0,01	-0,22	-0,39*	-0,03	-0,07	-0,13
ф. Е	-0,08	-0,18	-0,15	0,02	-0,24	-0,30	-0,29
ф. F	0,10	0,18	0,11	-0,16	0,12	0,24	0,00
ф. G	0,07	0,23	-0,04	-0,14	0,28	0,15	0,19
ф. H	-0,16	-0,15	-0,14	-0,11	-0,19	-0,19	-0,24
ф. I	0,19	0,46*	0,09	0,05	0,60*	0,29	0,39*
ф. L	-0,05	-0,07	0,14	-0,09	-0,15	-0,30	-0,12
ф. M	0,04	0,17	0,13	-0,05	0,11	0,39*	0,17
ф. N	0,04	-0,04	0,11	0,16	-0,05	-0,24	-0,07

**Професійне вигорання
працівників освіти**

*Продовження дод. Б
Закінчення табл. Б.2*

Змінні	РПД	ФР	ЕДф	ЕВід	ОВід	ППП	ФВ
ф. О	0,10	0,14	-0,09	0,15	0,10	0,16	0,13
ф. Q1	-0,02	0,02	-0,04	-0,10	0,02	-0,10	0,02
ф. Q2	-0,01	0,05	0,40*	0,02	-0,02	0,20	0,19
ф. Q3	0,13	0,19	0,06	0,15	0,10	0,25	0,16
ф. Q4	-0,16	-0,09	-0,12	-0,24	-0,10	-0,16	-0,20

Примітки. 1. Рівень достовірності: $p < 0,05$.

2. Змінні по вертикалі:

ВнЧ – внутрішня чесність,
Свп – самовпевненість,
Скр – самоуправління,
ВдзС – віддзеркалене самоствавлення,
Сцн – самоцінність,
Спй – самоприйняття,
Спв – самоприв’язаність,
ВОК – внутрішня конфліктність,
Сзв – самозвинувачення,
КНеп – комплекс неповноцінності,
Нпл – наполегливість,
Свл – самовладання,
Срг – вольова саморегуляція,
Соц – самооцінка,
СТр – ситуативна тривожність,
ОТр – особистісна тривожність,
I ок – I октант (авторитарний),
II ок – II октант (егоїстичний),
III ок – III октант (агресивний),
IV ок – IV октант (підозрілий),
V ок – V октант (підлеглий),
VI ок – VI октант (залежний),
VII ок – VII октант (дружелюбний),
VIII ок – VIII октант (альтруїстичний),
ф. А – фактор А (комунікативність),
ф. В – фактор В (інтелект),
ф. С – фактор С (емоційна стабільність),
ф. Е – фактор Е (домінантність),
ф. F – фактор F (стриманість–експресивність),
ф. G – фактор G (моральна нормативність поведінки),
ф. Н – фактор Н (сміливість),
ф. I – фактор I (емоційна чуттєвість),
ф. L – фактор L (підозрілість),

ф. М – фактор М (мрійливість),
ф. N – фактор N (дипломатичність),
ф. О – фактор О (спокійність–тривожність),
ф. Q₁ – фактор Q₁ (сприйнятливність до нового),
ф. Q₂ – фактор Q₂ (нонконформізм–конформізм),
ф. Q₃ – фактор Q₃ (самостійність),
ф. Q₄ – фактор Q₄ (внутрішня напруженість–розслабленість).

3. Змінні по горизонталі:

ППО – симптом «переживання психотравмуючих обставин»,
НзС – симптом «незадоволеність собою»,
ЗуК – симптом «загнаність у кут»,
Тід – симптом «тривога й депресія»,
ФН – фаза «напруження»,
НВЕР – симптом «неадекватна вибіркова емоційна реакція»,
ЕМД – симптом «емоційно-моральна дезорієнтація»,
РСЕЕ – симптом «розширення сфери економії емоцій»,
РПД – симптом «редукція професійних обов’язків»,
ФР – фаза «резистенція»,
ЕДф – симптом «емоційний дефіцит»,
ЕВід – симптом «емоційне відчуження»,
ОВід – симптом «особистісне відчуження»,
ППП – симптом «психосоматичні та психовегетативні порушення»,
ФВ – фаза «виснаження».

Продовження дод. Б

Таблиця Б.3

**Кореляційні зв'язки професійного вигорання
у групі вчителів з педагогічним стажем більше 21 року**

Змінні	ППО	НзС	ЗуК	Тід	ФН	НВЕР	ЕМД	РСЕЕ
ВнЧ	-0,09	-0,17	-0,35*	-0,21	-0,30*	-0,45*	-0,02	-0,08
СВП	0,30*	-0,12	-0,29	-0,21	-0,12	-0,23	0,07	0,08
Скр	0,09	-0,21	-0,18	-0,17	-0,21	-0,03	0,42*	-0,23
ВдзС	0,01	-0,03	-0,04	-0,39*	-0,15	-0,42*	0,14	-0,09
Сцн	0,20	-0,05	-0,19	0,25	-0,05	-0,20	0,00	0,17
Спй	0,36*	0,28	0,21	-0,01	0,22	-0,10	0,29	0,14
СПВ	0,47*	-0,08	-0,03	-0,10	0,14	-0,08	0,11	0,17
ВОК	-0,32	-0,09	-0,08	0,02	-0,11	0,18	0,03	0,00
Сзв	-0,36*	0,04	-0,10	-0,01	-0,16	0,28	-0,02	-0,27
КНеп	0,17	0,18	0,05	-0,04	0,09	0,13	0,17	0,08
Нпл	-0,05	0,11	-0,04	-0,15	-0,70	0,24	0,00	-0,03
Свл	0,00	0,05	-0,14	-0,07	-0,06	0,11	-0,20	0,11
Срг	-0,03	0,02	-0,17	-0,18	-0,14	0,21	-0,07	0,01
Соц	-0,10	-0,14	0,07	-0,12	-0,09	0,17	0,26	0,02
СТр	0,16	0,21	0,26	0,61*	0,48*	0,01	0,04	0,21
ОТр	-0,13	0,08	-0,15	-0,10	-0,10	0,01	-0,22	0,02
I ок	0,05	-0,12	-0,05	-0,02	-0,03	-0,01	-0,05	-0,04
II ок	0,04	-0,22	-0,09	-0,08	-0,14	-0,07	0,07	-0,20
III ок	0,03	0,02	0,07	0,09	0,11	-0,05	-0,06	-0,09
IV ок	-0,06	0,00	-0,10	-0,01	-0,01	-0,23	-0,24	0,05
V ок	0,28	-0,15	-0,16	0,28	0,32*	0,01	0,06	0,20
VI ок	0,10	0,10	0,01	-0,01	0,08	-0,01	-0,25	-0,10
VII ок	0,18	0,01	0,01	0,13	0,13	0,15	0,07	0,07
VIII ок	0,27	0,08	0,14	0,13	0,22	0,22	0,26	0,09
ф. А	-0,02	-0,16	0,08	-0,01	0,00	-0,11	0,20	0,08
ф. В	0,41*	0,20	-0,05	0,13	0,19	0,03	0,16	0,27
ф. С	-0,20	-0,22	-0,15	-0,23	-0,22	-0,07	-0,01	-0,12
ф. Е	-0,11	-0,10	0,13	-0,23	-0,16	-0,12	-0,11	-0,23
ф. F	0,01	-0,15	-0,11	-0,08	-0,08	-0,08	0,13	0,17
ф. G	-0,10	0,05	-0,15	-0,12	-0,02	0,20	-0,23	0,18
ф. H	0,04	-0,06	-0,09	-0,06	-0,06	-0,05	0,10	0,09
ф. I	0,22	0,18	0,01	0,22	0,26	-0,04	0,10	0,28
ф. L	-0,14	-0,24	-0,06	-0,19	-0,16	-0,10	-0,03	-0,16
ф. M	0,24	0,03	0,01	-0,08	0,07	0,14	0,06	-0,20
ф. N	-0,06	0,11	0,01	0,12	0,03	-0,09	-0,18	0,09

**Професійне вигорання
працівників освіти**

Продовження дод. Б

Продовження табл. Б.3

Змінні	ППО	НзС	ЗуК	Тід	ФН	НВЕР	ЕМД	РСЕЕ
ф. О	-0,08	0,01	0,02	0,04	0,01	-0,27	-0,09	-0,06
ф. Q1	-0,05	-0,06	-0,03	-0,16	-0,05	0,12	0,22	0,14
ф. Q2	0,05	0,21	0,23	0,31*	0,29	0,25	0,32*	0,18
ф. Q3	0,16	-0,01	-0,08	-0,05	0,14	0,27	0,06	0,01
ф. Q4	0,15	0,22	0,09	0,32*	0,25	-0,05	0,04	0,28

Примітки. 1. Рівень достовірності: $p < 0,05$.

2. Змінні по вертикалі:

ВнЧ – внутрішня чесність,
Свп – самовпевненість,
Скр – самоуправління,
ВдзС – віддзеркалене самоставлення,
Сцн – самоцінність,
Спй – самоприйняття,
Спв – самоприв’язаність,
ВОК – внутрішня конфліктність,
Сзв – самозвинувачення,
КНеп – комплекс неповноцінності,
Нпл – наполегливість,
Свл – самовладання,
Срг – вольова саморегуляція,
Соц – самооцінка,
СТр – ситуативна тривожність,
ОТр – особистісна тривожність,
I ок – I октант (авторитарний),
II ок – II октант (егоїстичний),
III ок – III октант (агресивний),
IV ок – IV октант (підозрілий),
V ок – V октант (підлеглий),
VI ок – VI октант (залежний),
VII ок – VII октант (дружелюбний),
VIII ок – VIII октант (альтруїстичний),
ф. А – фактор А (комунікативність),
ф. В – фактор В (інтелект),
ф. С – фактор С (емоційна стабільність),
ф. Е – фактор Е (домінантність),
ф. F – фактор F (стриманість–експресивність),
ф. G – фактор G (моральна нормативність поведінки),
ф. Н – фактор Н (сміливість),
ф. I – фактор I (емоційна чуттєвість),
ф. L – фактор L (підозрілість),

ф. М – фактор М (мрійливість),
ф. N – фактор N (дипломатичність),
ф. О – фактор О (спокійність–тривожність),
ф. Q₁ – фактор Q₁ (сприйнятливність до нового),
ф. Q₂ – фактор Q₂ (нонконформізм–конформізм),
ф. Q₃ – фактор Q₃ (самостійність),
ф. Q₄ – фактор Q₄ (внутрішня напруженість–розслабленість).

3. Змінні по горизонталі:

ППО – симптом «переживання психотравмуючих обставин»,
НзС – симптом «незадоволеність собою»,
ЗуК – симптом «загнаність у кут»,
Тід – симптом «тривога і депресія»,
ФН – фаза «напруження»,
НВЕР – симптом «неадекватна вибіркова емоційна реакція»,
ЕМД – симптом «емоційно-моральна дезорієнтація»,
РСЕЕ – симптом «розширення сфери економії емоцій»,
РПД – симптом «редукція професійних обов’язків»,
ФР – фаза «резистенція»,
ЕДф – симптом «емоційний дефіцит»,
ЕВід – симптом «емоційне відчуження»,
ОВід – симптом «особистісне відчуження»,
ППП – симптом «психосоматичні та психовегетативні порушення»,
ФВ – фаза «виснаження».

Додатки

Продовження дод. Б

Продовження табл. Б.3

**Кореляційні зв'язки професійного вигорання
у групі вчителів з педагогічним стажем більше 21 року**

Змінні	РПД	ФР	ЕДф	ЕВід	ОВід	ППП	ФВ
ВнЧ	-0,20	-0,32*	-0,22	0,16	-0,43*	-0,29	-0,28
СВП	-0,02	-0,04	-0,15	0,22	-0,10	-0,10	-0,05
Скр	0,23	0,13	-0,12	0,49*	-0,03	-0,31*	-0,09
ВДЗС	-0,01	-0,09	-0,16	0,33*	0,02	-0,19	-0,03
СЦН	0,09	0,07	0,13	0,14	-0,03	-0,02	0,09
СПЙ	-0,02	0,15	0,07	0,46*	0,27	0,14	0,25
СПВ	0,15	0,25	0,19	0,53*	0,07	0,22	0,29
ВОК	0,11	0,14	-0,09	-0,19	0,06	-0,07	-0,11
СЗВ	0,16	-0,03	-0,03	0,01	-0,01	-0,05	-0,10
КНеп	-0,05	0,03	0,13	0,18	0,15	0,15	0,03
НПЛ	0,07	0,05	-0,04	-0,17	0,04	0,03	-0,01
СВЛ	-0,05	-0,09	0,02	-0,21	-0,09	0,13	-0,02
Срг	-0,01	-0,03	-0,07	-0,23	-0,06	0,01	-0,07
Соц	0,21	0,25	0,09	-0,18	0,05	-0,07	-0,01
СТр	0,30*	0,31*	0,29	0,08	0,18	0,41*	0,28
ОТр	0,07	-0,13	-0,02	-0,02	-0,07	-0,02	-0,06
I ок	-0,09	-0,01	0,03	0,01	-0,13	-0,10	0,08
II ок	-0,22	-0,10	-0,19	0,19	-0,11	-0,26	-0,16
III ок	0,00	0,06	-0,05	0,23	-0,07	0,01	-0,03
IV ок	-0,40	-0,09	-0,11	0,00	-0,16	0,03	-0,11
V ок	0,15	0,17	0,28	0,38*	0,20	0,12	0,25
VI ок	-0,07	-0,09	-0,05	0,24	-0,01	-0,05	-0,01
VII ок	0,34	0,14	0,14	0,18	0,04	0,03	0,08
VIII ок	0,17	0,30	0,30*	0,26	0,21	0,05	0,23
ф. А	-0,05	0,14	0,10	-0,26	-0,04	-0,12	-0,09
ф. В	0,04	0,19	0,28	0,06	0,19	0,32	0,26
ф. С	0,02	-0,11	-0,13	-0,23	-0,05	-0,20	-0,13
ф. Е	-0,29	-0,26	-0,24	-0,37*	-0,03	-0,28	-0,25
ф. F	0,03	0,16	0,08	-0,13	-0,15	0,15	-0,04
ф. G	0,32*	0,12	0,12	0,10	0,06	0,16	0,13
ф. H	0,06	0,04	-0,04	0,13	-0,04	-0,50	-0,01
ф. I	0,21	0,20	0,22	-0,01	0,18	0,29	0,25
ф. L	-0,13	-0,06	-0,19	-0,20	-0,21	-0,08	-0,24
ф. M	-0,04	-0,03	-0,13	0,35*	0,16	-0,05	0,10
ф. N	-0,25	-0,13	-0,02	-0,28	-0,09	0,22	-0,05

**Професійне вигорання
працівників освіти**

*Продовження дод. Б
Закінчення табл. Б.3*

Змінні	ППО	НзС	ЗуК	ТіД	ФН	НВЕР	ЕМД	РСЕЕ
ф. О	-0,16	-0,11	-0,08	-0,23	-0,12	0,02	-0,14	
ф. Q1	0,20	0,25	0,10	0,08	0,06	0,00	0,09	
ф. Q2	0,32*	0,39*	0,36*	-0,02	0,35*	0,26	0,31*	
ф. Q3	0,06	0,16	0,18	-0,13	0,03	0,20	0,11	
ф. Q4	0,06	0,09	0,18	-0,01	0,05	0,34*	0,20	

Примітки. 1. Рівень достовірності: $p < 0,05$.

2. Змінні по вертикалі:

ВнЧ – внутрішня чесність,
Свп – самовпевненість,
Скр – самоуправління,
ВдзС – віддзеркалене самоставлення,
Сцн – самоцінність,
Спй – самоприйняття,
Спв – самоприв’язаність,
ВОК – внутрішня конфліктність,
Сзв – самозвинувачення,
КНеп – комплекс неповноцінності,
Нпл – наполегливість,
Свл – самовладання,
Срг – вольова саморегуляція,
Соц – самооцінка,
СТр – ситуативна тривожність,
ОТр – особистісна тривожність,
I ок – I октант (авторитарний),
II ок – II октант (егоїстичний),
III ок – III октант (агресивний),
IV ок – IV октант (підозрілий),
V ок – V октант (підлеглий),
VI ок – VI октант (залежний),
VII ок – VII октант (дружелюбний),
VIII ок – VIII октант (альтруїстичний),
ф. А – фактор А (комунікативність),
ф. В – фактор В (інтелект),
ф. С – фактор С (емоційна стабільність),
ф. Е – фактор Е (домінантність),
ф. F – фактор F (стриманість–експресивність),
ф. G – фактор G (моральна нормативність поведінки),
ф. Н – фактор Н (сміливість),
ф. I – фактор I (емоційна чутливість),
ф. L – фактор L (підозрілість),

ф. М – фактор М (мрійливість),
ф. N – фактор N (дипломатичність),
ф. О – фактор О (спокійність–тривожність),
ф. Q₁ – фактор Q₁ (сприйнятливність до нового),
ф. Q₂ – фактор Q₂ (нонконформізм–конформізм),
ф. Q₃ – фактор Q₃ (самостійність),
ф. Q₄ – фактор Q₄ (внутрішня напруженість–розслабленість).

3. Змінні по горизонталі:

ППО – симптом «переживання психотравмуючих обставин»,
НзС – симптом «незадоволеність собою»,
ЗуК – симптом «загнаність у кут»,
ТіД – симптом «тривога і депресія»,
ФН – фаза «напруження»,
НВЕР – симптом «неадекватна вибіркова емоційна реакція»,
ЕМД – симптом «емоційно-моральна дезорієнтація»,
РСЕЕ – симптом «розширення сфери економії емоцій»,
РПД – симптом «редукція професійних обов’язків»,
ФР – фаза «резистенція»,
ЕДф – симптом «емоційний дефіцит»,
ЕВід – симптом «емоційне відчуження»,
ОВід – симптом «особистісне відчуження»,
ППП – симптом «психосоматичні та психовегетативні порушення»,
ФВ – фаза «виснаження».

Продовження дод. Б

Таблиця Б.4

Кореляційні зв'язки внутрішньоособистісних конфліктів у групі вчителів зі стажем педагогічної діяльності до 5 років

Змінні	Показники кореляційних зв'язків
Фактор М	0,65*
Внутрішня чесність	0,60*
Самозвинувачення	0,60*
Віддзеркалене самоствавлення	0,56*
Самовладання	0,56*
Комплекс неповноцінності	0,55*
Саморегуляція	0,55*
Самоцінність	-0,60*
Емоційний дефіцит	-0,51*
II октант	-0,55*
III октант	-0,55*
Фактор С	-0,49*
Фактор Q1	-0,49*

Примітка. Рівень достовірності: * – $p < 0,05$.

Таблиця Б.5

Кореляційні зв'язки внутрішньоособистісних конфліктів у групі вчителів зі стажем педагогічної діяльності 6–20 років

Змінні	Показники кореляційних зв'язків
Самоприв'язаність	0,46*
Фактор Е	0,41*
Емоційний дефіцит	0,39*
Віддзеркалене самоствавлення	0,37*
Фактор L	0,36*
Неадекватна вибіркова емоційна реакція	0,35*
Самосприйняття	0,34*
Комплекс неповноцінності	-0,36*
Фактор G	-0,41*

Примітка. Рівень достовірності: * – $p < 0,05$.

Звкінчення дод. Б

Таблиця Б.6

**Кореляційні зв'язки внутрішньоособистісних конфліктів
у групі вчителів зі стажем педагогічної діяльності
більше 21 року**

Змінні	Показники кореляційних зв'язків
Самозвинувачення	0,53*
Наполегливість	0,34*
Внутрішня чесність	-0,49*
Фактор Q4	-0,33*
Переживання психотравмуючих обставин	-0,32*

Примітка. Рівень достовірності: * – $p < 0,05$

Додаток В

Таблиця В.1

**Фактори внутрішньоособистісних конфліктів у контексті
професійного вигорання учителя**

Змінні	Фактори			
	F.1	F.2	F.3	F.4
Фаза «Виснаження»	,926	,046	,110	,068
Психосоматичні і психовегетативні порушення	,853	-,064	,057	-,023
Фаза «Напруження»	,823	-,214	,219	-,092
Переживання психотравмуючих обставин	,782	,120	,236	-,024
Особистісна відчуженість	,757	-,175	,047	,064
Емоційне виснаження	,703	-,366	-,021	-,098
Тривога і депресія	,614	-,260	,283	-,015
Розширення сфери економії емоцій	,613	-,226	,001	-,037
Редукція професійних обов'язків	,585	,320	-,041	,068
Емоційний дефіцит	,584	,005	,047	,074
Незадоволеність собою	,570	-,003	-,046	-,164
Емоційна відстороненість	,482	,439	,190	,104
Деперсоналізація	,458	,064	-,097	,078

Додатки

Закінчення дод. В

Закінчення табл. В.1

Змінні	Фактори			
	F.1	F.2	F.3	F.4
«Загнаність у кут»	,423	-,490	,110	-,150
Самоуправління	-,010	,833	,030	,218
Самоприв'язаність	,185	,784	,064	-,020
Самосприйняття	,065	,749	,164	,123
Віддзеркалене самоствавлення	-,057	,746	-,025	-,091
Самовпевненість	-,065	,720	,070	-,127
Редукція особистісних досягнень	-,153	,541	-,181	,087
Самоцінність	-,031	,472	,071	-,288
VII октант (дружелюбний)	,042	-,111	,737	,354
Наполегливість	-,065	,011	-,676	,327
Саморегуляція	-,101	,072	-,650	,413
Фактор С	-,176	,021	-,624	,140
Фактор G	,143	-,159	-,567	-,027
VIII октант (альтруїстичний)	,094	,004	,593	,593
V октант (підлеглий)	,112	,150	,582	,016
VI октант (залежний)	,096	,168	,504	-,120
Ситуативна тривожність	,308	-,104	,483	-,150
II октант (егоїстичний)	-,098	-,199	,477	,070
Самооцінка	,045	-,036	-,094	,765
Підозрілість	,042	-,071	,346	-,716
III октант (агресивний)	-,006	-,097	,293	-,559
Особистісна тривожність	,122	,056	,070	-,551
Комплекс неповноцінності	,099	-,054	,022	,522

Примітка. Рівень достовірності: * – $p < 0,05$

Корекційна програма

Тема. Розв'язання внутрішньоособистісних конфліктів і подолання професійного вигорання учителів

Мета: розв'язання внутрішньоособистісних конфліктів та зниження прояву професійного вигорання.

Завдання:

- змінити уявлення про себе, реальність і професійну ситуацію, в якій перебувають учителі;
- розвивати навички саморегуляції власного емоційного стану;
- розвивати навички рефлексії та самоусвідомлення;
- актуалізувати внутрішні ресурси;
- підвищити рівень впевненості в собі;
- оптимізувати негативні психічні стани.

Критерії відбору учасників: прояв внутрішньоособистісних конфліктів та професійного вигорання.

Етапи програми.

Визначення актуального психологічного стану учасників.

Перебудова уявлення про себе, реальність і професійну ситуацію, підвищення самооцінки і розвиток упевненості в собі, актуалізація внутрішніх ресурсів для подолання професійного вигорання та внутрішньоособистісних конфліктів.

Навчання прийомам і методам оволодіння своїм психічним станом.

Організація занять.

У заняттях беруть участь 10–12 учасників.

Тривалість – 1,5–2 год.

Кількість занять – 12.

Структура занять.

Привітання. Рефлексія. Очікування.

Робота індивідуально, в парах, групова (основні вправи).

Активізація вербальної та невербальної комунікації, рефлексивний аналіз.

Рефлексія. Прощання.

Заняття № 1

Завдання:

- знайомство;
- презентація програми;
- усвідомлення самосприйняття учасників;
- розвиток навичок рефлексії.

Хід роботи.

Учасники сидять у колі.

Психолог представляється, називає мету і план заняття, повідомляє необхідну додаткову інформацію учасникам.

Привітання.

Рефлексія.

Учасникам пропонується відчутти, в якому настрої, емоційному стані вони зараз перебувають, охарактеризувати його одним-двома словами.

Правила роботи групи.

У будь-якій груповій роботі важливим є етап прийняття правил, відповідно до яких група існуватиме. Психологу потрібно розповісти учасникам про групові норми і допомогти прийняти їх.

1. Правило «Тут і тепер» – предметом аналізу і обговорення можуть бути ті процеси, які відбуваються в групі в певний момент. Цей же принцип поширюється на почуття, думки і переживання. Вчителям потрібно продемонструвати важливість того, що відбувається саме зараз. Це дасть змогу їм у процесі занять зосередити увагу на собі й сприятиме розвитку навичок самоаналізу та рефлексії.

2. Щирість і відвертість – угода про те, щоб не лицемірити й не брехати. Саморозкриття, спрямоване на іншого, допомагає стати самим собою, отримати і надати чесний зворотний зв'язок.

3. Принцип «Я» – основна увага зосереджена на процесах самопізнання, самоаналізу та рефлексії. Оцінка іншого здійснюється через висловлювання власних почуттів і переживань. Допустимі тільки Я-висловлювання.

Продовження дод. Д

4. Активність – бажана активна участь усіх.

5. Конфіденційність – вся інформація щодо конкретних учасників повинна зберігатися в групі, що є умовою психологічної безпеки й саморозкриття.

Очікування.

Учасникам пропонується записати на стікерах свої очікування від заняття, ознайомити всіх з ними і прикріпити до плакату з написом «Очікування».

Вправа «Поза Наполеона»

Мета: визначити бажання та готовність учасників до роботи на занятті у групі.

Учасникам показують три рухи: руки схрещені на грудях, руки витягнуті вперед з розкритими долонями і руки стиснуті в кулаки. За командою ведучого: «Раз, два, три!» кожен учасник одночасно з іншими повинен показати один з трьох рухів (який сподобається). Завдання полягає в тому, щоб уся група або більшість учасників показали однаковий рух.

Ця вправа показує, наскільки група готова до роботи. Якщо більшість показали долоні, – значить, вони готові до роботи і досить відкриті. Кулаки свідчать про агресивність, поза Наполеона – деяку закритість або небажання працювати.

Вправа «Магія імені»

Мета: познайомити учасників групи між собою, дати можливість презентувати себе учасникам.

Психолог звертається до учасників:

«Кожній людині дороге власне ім'я. Імена, як і все на світі, мають свою історію. Вони народжуються, живуть своїм особливим життям, помирають, а іноді воскресають знову.

Деякі учені вважають, що першими словами на землі були власні імена. У багатьох країнах, у низці племен Африки існував звичай приховувати імена, особливо від чужинців. В Ефіопії мати не кликала своїх дітей по імені, а в індійських сім'ях навіть чоловік і дружина зверталися один до одного алегорично. Деякі люди вважали, що ім'я людини – синонім його душі. Чим довше воно збережеться, тим безсмертнішою буде людина.

Продовження дод. Д

За словами одного дослідника, в Єгипті стерти ім'я покійного з гробниці вважалося найбільшим злочином. Щоб цього ніхто не міг зробити, у Стародавній Греції імена вирізали на свинцевих дощечках, які кидали на дно затоки.

Індіанці навахо вірили, що ім'я людини служить їй джерелом щастя і сил, тому намагалися без зайвої потреби не вимовляти ім'я, оскільки воно, на їхню думку, зношується. Виходячи з цих міркувань, справжнє ім'я вони тримали в таємниці, а користувалися прізвиськами.

Людина в давнину вірила, що слово, ім'я – невід'ємна частина предмета, особистості. Без цієї віри неможлива магія, немислимі різні дії. Люди міняли ім'я хворої дитини, аби обдурити злих духів, які можуть заподіяти їй зло, а також це робилося для того, щоб обдурити смерть.

«Що означає ім'я? Троянда пахне трояндою, хоч трояндою назви її, хоч ні...» Героїня Шекспіра, як ми бачимо, не надавала особливого значення імені, а ось великий Гомер був зовсім іншої думки. У знаменитій «Одісеї» він писав: «Між живущими людьми безіменним ніхто не буває зовсім; за хвилину народження кожен, і низький, і знатний ім'я своє від батьків в солодкий дар отримує...».

На цінність імені вказував і Гете: «Ім'я – не дрібниця, недарма ж Наполеон, щоб отримати велике ім'я, вщент розтрощив мало не половину людства».

Вам дається таке завдання: протягом 5–7 хвилин підготувати розповідь про своє ім'я. Пропонується орієнтовний план запитань:

- чому батьки дали Вам таке ім'я;
- що Ви знаєте про своє ім'я (значення, походження, легенди, пов'язані з цим іменем);
- хто з відомих людей мав таке ім'я і чи є ця людина для нього авторитетом в будь-яких питаннях;
- як Ви ставитеся до свого імені самі й оточення і т.д.

Продовження дод. Д

Учасникам пропонується по черзі прочитати свої розповіді. Звернути увагу на сприйняття розповідей іншими учасниками та власні почуття тих, хто розповідав.

Вправа «Уявіть себе дитиною»

Мета: визначити усвідомлення та особливості своїх життєвих сценаріїв учасниками.

Психолог звертається до учасників:

«Кожен з нас і досі залишається дитиною. Ми живемо з тягарем тих думок, які чули дітьми. Підґрунтям нашого життєвого сценарію є те, як нас запрограмували в дитинстві. Візьміть аркуш паперу і напишіть на його лівій частині перелік усього того негативного, що ваші батьки, вчителі, родичі говорили про вас, а потім праворуч запишіть усе те хороше, що вам говорили про вас рідні та вчителі».

Питання для обговорення

- Який із цих переліків є довшим?
- Який із них більшою мірою визначає ваше ставлення до себе?

Вправа «Хто я?»

Мета: визначити уявлення учасників про себе, своє тіло, емоції, когніції та соціальне сприйняття.

Психолог звертається до учасників:

«Напишіть у стовпчик цифри від 1 до 20 і 20 разів відповідайте на питання «Хто я?»; використовуйте характеристики, риси, відчуття та інтереси для опису себе, починаючи кожне речення з займенника «Я – ...» Після завершення роботи кожен може голосно прочитати свій перелік решті групи й відрефлексувати ті відчуття, почуття, емоції, думки, які виникали під час виконання цього завдання. Після цього учасники утворюють групи з 2–3 осіб і зачитують одне одному самоописи, одночасно заповнюючи запропоновану нижче таблицю. Це завдання дає змогу виявити особливості індивідуального самосприйняття, осмислити, наскільки цілісним є образ власного «Я».

Продовження дод. Д

«Я» тілесне	«Я» емоційне	«Я» соціальне	«Я» розумове
...
...

«Вікно»

Кожен заповнює схему «Вікно». На аркуші (формат А4) намальовано вікно, в одній половині якого вгорі розташовано напис «Дізнався про себе», в другій – «Ще не знаю про себе». У вікно учасник вписує те, що нового він про себе дізнався.

Схема «Вікно» заповнюється наприкінці кожного заняття. Якщо на аркуші не залишається вільного місця для заповнення, то таке ж вікно малюється з іншого боку.

Рефлексія.

– З якими почуттями йдете з заняття?

Прощання.

Заняття № 2

Завдання:

- самодіагностика професійного вигоряння учасниками;
- усвідомлення учасниками симптомів професійного вигоряння;
- розвиток навичок рефлексії.

Привітання.

Рефлексія.

Учасникам пропонується відчувати, в якому настрої, емоційному стані вони зараз перебувають, охарактеризувати його одним-двома словами.

Очікування.

Учасникам пропонується записати на стікерах свої очікування від заняття, ознайомити всіх з ними і прикріпити до плаката з написом «Очікування».

Групова пісочниця «Моя робота».

Мета: допомогти учасникам зрозуміти й усвідомити значення їхньої роботи у житті.

Продовження дод. Д

Членам групи пропонується створити групову пісочницю на тему «Моя робота».

Після створення пісочної картини обговорення з учасниками будується за алгоритмом роботи відповідно до стадій піскової терапії.

Стадія 1. Створення світу.

Клієнт створює світ у пісочниці. Психолог є свідком, поважаючи процес клієнтів, не втручається і не інтерпретує. Клієнти будують світ, використовуючи об'єкти або без них, використовуючи воду чи без неї. Психолог мовчки спостерігає на цій стадії.

Стадія 2. Переживання та реконструкція.

Потрібно надати клієнтам можливість поміркувати над світом, що виділяється, для занурення у світ.

Реконструкція. Клієнтам повідомляється, що вони можуть залишити світ таким, яким він є, або внести зміни. Потрібно дати час клієнтам поміркувати над зміненим світом.

Стадія 3. Терапія.

Екскурсія по світу. Потрібно приєднатися до клієнтів на їхньому боці пісочниці і вирушити в подорож по їхньому світу. Уважно прислухатися до мови клієнтів, невербальних стимулів. Не втручатися в простір клієнтів, стимулювати їх до прислуховування, до тих почуттів та емоцій, які у них виникають.

Терапевтичне втручання. Поставити запитання про світ, відображаючи тільки те, що клієнти сказали. Увага утримується на об'єктах світу клієнтів.

Стадія 4. Документація.

Фотографування. Клієнти фотографують свій світ. З дозволу клієнтів психолог фотографує світ.

Стадія 5. Перехід.

Розуміння. Допомогти клієнтам розібратися і зрозуміти інформацію, що прийшла через пісочницю.

Продовження дод. Д

Перехід до реального світу клієнта. Запитати в клієнтів, які події в пісочниці відображають їхнє життя. Допомогти клієнтам зрозуміти значення їхнього пісового світу. Стимулювати клієнтів бачити, які проблеми їхнього повсякденного життя відображені в пісочниці.

Стадія 6. Демонтаж світу.

Аналіз. Демонтування створеного світу клієнти проводять в роздумах над власним процесом.

Прибирання. Розмістити використані об'єкти на звичні місця. Закінчити записи.

Слова психолога.

Психолог звертається до учасників:

– Римський імператор Діоклетіан після 20-ти років успішного розширення імперії, придушення повстань і окультурення варварів плюнув на все і поїхав у село – вирощувати капусту, як стверджували злі язики. Наступні 16 з гаком століть невдячні нащадки вважали стародавнього римлянина пересічним божевільним, і лише нещодавно психіатри поставили йому точний діагноз – імператор «згорів» на роботі.

Синдром професійного вигоряння (СПВ) – це стан психічного, емоційного і фізичного виснаження, що виявляється в професіях групи «людина–людина». СПВ – найнебезпечніша професійна хвороба тих, хто працює з людьми: вчителів, соціальних працівників, психологів, менеджерів, лікарів, журналістів, бізнесменів і політиків, – усіх, чия діяльність неможлива без спілкування. Не випадково перша дослідниця цього явища Христина Маслак саме так назвала свою книгу: «Емоційне згоряння – плата за співчуття».

Вправа. Самодіагностика вияву ознак вигоряння.

Мета: виявити особливості прояву професійного вигоряння в учасників.

Учасникам пропонується оцінити себе за ступенем вираженості або частоти прояву тієї чи іншої ознаки. Оцінка має суб'єктивний характер, спирається на внутрішні відчуття.

**Професійне вигорання
працівників освіти**

Продовження дод. Д

Чим частіше або яскравіше ознака виявляється, тим більше клітинок біля неї зафарбовується. Поле самодіагностики проводиться самостійно, на обговорення не виноситься.

СИМПТОМИ		Ступінь вираженості, частота				
		1	2	3	4	5
Поведінкові	Супротив виходу на роботу					
	Часті запізнення					
	Відкладання ділових зустрічей					
	Усамітнення, небажання бачити колег					
	Небажання бачити дітей					
	Небажання заповнювати документацію					
	Формальне виконання обов'язків					
Афективні	Втрата почуття гумору					
	Постійне відчуття невдачі, провини, самозвинувачення					
	Підвищена роздратованість					
	Відчуття прискіпливості з боку інших					
	Байдужість					
	Безсилля, емоційне виснаження					
	Пригнічений настрій					
Когнітивні	Думки про зміну професії, роботи					
	Слабка концентрація уваги, розсіяність					
	Ригідність мислення, використання стереотипів					
	Сумніви в корисності роботи					
	Розчарування професією					
	Цинічне ставлення до учнів, колег					
	Заклопотаність власними проблемами					
Фізіологічні	Порушення сну (безсоння / сонливість)					
	Зміна апетиту (відсутність / «заїдання»)					
	Тривалі незначні недуги					
	Сприйнятливність до інфекційних захворювань					
	Втома, швидка фізична стомлюваність					
	Головні болі, проблеми з боку КШТ					
	Загострення хронічних хвороб					

Продовження дод. Д

Вправа «Симптоми професійного вигоряння».

Учасникам пропонується поділитися на 3 групи. Одній групі дається завдання описати ознаки професійного вигоряння у когнітивній сфері, другій – емоційній і третій – у поведінковій.

Після проведеної роботи групі пропонується вибрати представника для представлення складених списків.

Питання для обговорення

- Що викликало найбільших труднощів?
- Кого уявляли, коли складали список?
- Як відгукувалися у Вас ці ознаки?

Міні-лекція.

Симптоми синдрому професійного вигоряння.

Симптоми синдрому професійного вигоряння:

- почуття хронічної втоми;
- зростання захворюваності;
- дратівливість;
- порушення сну, апетиту;
- тривожність;
- негативне ставлення до клієнтів;
- зубожіння репертуару робочих дій;
- втрата інтересу до професійних досягнень.

Ці симптоми можна об'єднати в три групи.

1. **Виснаження** як почуття спустошеності, втоми і «сухості» людини під час її спілкування з іншими людьми.

2. **Деперсоналізація**, що передбачає негативне або байдуже ставлення до клієнтів.

3. **Редукція**, яка проявляється у виникненні почуття некомпетентності у своїй професійній сфері, усвідомлення неспіху в ній, зниження прагнення до професійної саморегуляції.

Причини виникнення синдрому професійного вигоряння.

1. Тривале навантаження на основні аналізатори (слух, зір і под.), концентрація уваги, пам'ять, великий обсяг інформації, співучасть емоцій та інтелекту і як наслідок – нервово-психічне й фізичне напруження.

Продовження дод. Д

2. Етика спілкування (рамки спілкування). Людина не вибирає собі тих, з ким взаємодіє. З етичних міркувань емоційна «розрядка» неможлива. Накопичення негативних емоцій веде до виснаження емоційно-етичних та особистісних ресурсів.

Три умови (фактори) професійного вигорання.

Особистісний чинник.

Це, перш за все, почуття власної значущості на робочому місці, можливість професійного просування, автономія і рівень контролю з боку керівництва. Якщо фахівець відчуває вагомість своєї діяльності, то він стає досить невразливим по відношенню до емоційного згорання. Якщо ж робота виглядає в його власних очах незначущою, то синдром розвивається швидше. Його розвитку сприяє також незадоволеність своїм професійним зростанням, зайва залежність від думки оточення і недолік автономності, самостійності.

Рольовий фактор.

Дослідження показали, що на розвиток вигорання суттєво впливають конфлікт ролей і рольова невизначеність, а також професійні ситуації, в яких спільні дії співробітників значною мірою не узгоджені: немає інтеграції зусиль, але при цьому наявна конкуренція. А ось злагоджена, узгоджена колективна робота в ситуації розподіленої відповідальності немов оберігає працівника соціально-психологічної служби від розвитку синдрому емоційного згорання, незважаючи на те, що робоче навантаження може бути істотно вищим.

Організаційний фактор.

На розвиток синдрому впливає багатогодинна робота, але не будь-яка, а невизначена (нечіткість функціональних обов'язків) або та, що не отримує належної оцінки. При цьому негативно позначається критиканський стиль керівництва, при якому шеф не дозволяє співробітнику проявляти

Продовження дод. Д

самостійність (за принципом «ініціатива карається») і тим самим позбавляє його почуття відповідальності за свою справу й усвідомлення значущості, важливості виконуваної роботи.

Групи ризику.

Які працівники становлять групу ризику в тому разі, коли ми говоримо про професійне вигорання?

I група

Співробітники, які з огляду на специфіку свого фаху змушені багато й інтенсивно спілкуватися з різними людьми, знайомими і незнайомими. Це:

- керівники;
- менеджери з продажу;
- медичні працівники;
- соціальні працівники;
- консультанти;
- викладачі тощо.

Причому особливо швидко «вигоряють» співробітники, які мають інтровертивний характер, індивідуально-психологічні особливості, що не узгоджуються з професійними вимогами комунікативних професій. Вони не мають надлишку життєвої енергії, характеризуються скромністю і сором'язливістю, схильні до замкнутості та концентрації на професійній діяльності. Саме вони здатні накопичувати емоційний дискомфорт.

II група

Люди, які відчувають постійний внутрішньоособистісний конфлікт у зв'язку з роботою, це здебільшого жінки, що переживають внутрішні протиріччя між роботою й сім'єю, а також пресинг у зв'язку з необхідністю постійно доводити свої професійні можливості в умовах жорсткої конкуренції з чоловіками.

III група

Працівники, професійна діяльність яких проходить в умовах гострої нестабільності й хронічного страху втрати робочого місця. Також працівники, що займають на ринку праці позицію зовнішніх консультантів, які змушені самотійно шукати собі роботу.

IV група

На тлі перманентного стресу синдром вигорання проявляється в тих умовах, коли людина потрапляє в нову, незвичну обстановку, в якій повинна проявити високу ефективність. Наприклад, після лояльних умов навчання у вищому навчальному закладі на денному відділенні молодий спеціаліст починає виконувати роботу, пов'язану з високою відповідальністю, і гостро відчуває свою некомпетентність. У такому разі симптоми професійного вигорання можуть проявитися вже після шести місяців роботи.

V група

Жителі великих мегаполісів, які перебувають в умовах нав'язаного спілкування і взаємодії з великою кількістю незнайомих людей у громадських місцях.

Стадії професійного вигорання.

Синдром професійного вигорання розвивається поступово. Він проходить три стадії.

Перша стадія

- починається приглушення емоцій, згладжування гостроти відчуттів і свіжості переживань; спеціаліст несподівано помічає: начебто все поки нормально, але нудно і порожньо на душі;
- зникають позитивні емоції, з'являється деяка відстороненість у стосунках з членами сім'ї;
- виникає стан тривожності, незадоволеності; повертаючись додому, все частіше хочеться сказати: «Дайте мені спокій!»;

Продовження дод. Д

– спостерігаються окремі збої на рівні виконання функцій, довільної поведінки: забування якихось моментів, збої у виконанні певних рухових дій. Через побоювання помилитися це супроводжується підвищеним контролем і багаторазовою перевіркою виконання робочих дій фахівцем на тлі відчуття нервово-психічної напруженості.

Друга стадія

– виникають непорозуміння з клієнтами, професіонал у колі своїх колег починає зі зневагою говорити про деяких з них;

– неприязнь починає поступово проявлятися в присутності клієнтів – спочатку це важко стримувана антипатія, а потім і спалахи роздратування. Подібна поведінка професіонала – це не усвідомлювані ним самим прояви почуття самозбереження під час спілкування, що перевищує безпечний для організму рівень;

– у спеціаліста зменшується інтерес до роботи, до спілкування (бажання «ніхто б мене не чіпав»);

– відбувається порушення сну, головні болі вечорами;

– підвищується дратівливість;

– збільшується число застудних захворювань.

Третя стадія (особистісне вигорання)

– притупляються уявлення про цінності життя, емоційне ставлення до світу «спрощується», людина стає небезпечно байдужою до всього, навіть до власного життя;

– проявляється повна втрата інтересу до роботи, емоційна байдужість, отупіння, небажання бачити людей і спілкуватися з ними, відчуття постійної відсутності сил;

– поява хронічних захворювань (серцево-судинна система, шлунково-кишковий тракт).

«Вікно»

Кожному учаснику пропонується заповнити схему «Вікно». На аркуші (формат А4) намальовано вікно, в одній половині якого вгорі розташовано напис «Дізнався про себе», у другій –

Продовження дод. Д

«Ще не знаю про себе». У вікно учасник вписує те, що нового він про себе дізнався.

Схема «Вікно» заповнюється наприкінці кожного заняття. Якщо на аркуші не залишається вільного місця для заповнення, то таке ж вікно малюється з іншого боку.

Рефлексія.

- З якими почуттями йдете з заняття?
- Обговорення очікувань.

Прощання.

Заняття № 3

Завдання:

- самодіагностика учасниками внутрішньоособистісного конфлікту;
- усвідомлення учасниками переживання внутрішньоособистісного конфлікту;
- усвідомлення впливу професійного вигорання на виникнення внутрішньоособистісного конфлікту;
- розвиток навичок рефлексії.

Привітання.

Рефлексія.

Учасникам пропонується відчутти, в якому настрої, емоційному стані вони зараз перебувають, охарактеризувати його одним-двома словами.

Очікування.

Учасникам пропонується записати на стікерах свої очікування від заняття, ознайомити всіх з ними і прикріпити до плаката з написом «Очікування».

Слово психолога.

Як показують дослідження, у вчителів, які переживають внутрішньоособистісні конфлікти, рівень емоційного вигорання є істотно вищим та інтенсивніше проявляється. Учасникам пропонується продіагностувати у себе наявність внутрішньоособистісного конфлікту.

Продовження дод. Д

Самодіагностика внутрішньоособистісного конфлікту.

Мета: допомогти учасникам визначити наявність у них внутрішньоособистісних конфліктів.

Учасникам пропонуються твердження з методики Р.Б. Пантелєєва, на які відповідають «так» або «ні». Оцінка має суб'єктивний характер, спирається на внутрішні відчуття. Самодіагностика проводиться самостійно, на обговорення не виноситься.

1. У мене нерідко виникає відчуття, що те, про що я із собою подумки говорю, мені неприємно.

2. Здійснивши якийсь промах, я часто не можу зрозуміти, як мені могло спасти на думку, що із задуманого могло вийти щось добре.

3. Іноді я сам себе погано розумію.

4. Часом мені буває нестерпно спілкуватися з самим собою.

5. Нерідко мої суперечки із самим собою перериваються думкою, що однаково вийде не так, як я вирішив.

6. Я часто, але доволі безуспішно намагаюсь у собі щось змінити.

7. У мене нерідко виникає сумнів: чи такий я насправді, яким собі здаюсь?

8. Щось заважає мені зрозуміти себе по-справжньому.

9. Я переконався, що глибоке занурення в себе – малоприємне і доволі ризиковане заняття.

10. Я часто відчуваю, що мало впливаю на те, що зі мною відбувається.

11. Тривалі суперечки з самим собою частіше залишають гіркий осад у моїй душі, ніж приносять полегшення.

12. Іноді мені здається, що я якийсь дивний.

13. Іноді мені буває доволі важко знайти спільну мову зі своїм внутрішнім «Я».

14. У результаті моїх дій надто часто трапляється зовсім не те, на що я розраховував.

Продовження дод. Д

15. Мені занадто часто і без успіху доводиться виправдовуватися перед самим собою.

Ключем служить шкала «внутрішня конфліктність» методики визначення самоствавлення Р.Б. Пантелеєва.

Арт-терапевтична вправа «Індивідуальна Мандала».

Мета: допомогти учасникам усвідомити власний внутрішній світ.

Учасникам пропонується сісти зручніше, заплющити очі, уявити собі коло і, починаючи з середини, заповнити його. Звернути увагу на те, що є всередині, з боків, за межами кола, кольори, рух або статичність, напрямок руху. Відкрити очі. Намалювати Мандалу фарбами.

Обговорення здійснюється в парах за завданнями:

- розповісти про індивідуальну Мандалу,
- про свої почуття,
- про те, що означають символи для тих, хто їх зобразив.

Психолог спостерігає за цим процесом. Пропонується учасникам забрати Мандали з собою додому.

Вправа «Моя маска на роботі»

Мета: усвідомити вплив надягання «масок» на роботі, визначити свої захисти.

Учасникам пропонується зробити маску. Головне, щоб маска кожного відображала його внутрішній світ, характеризувала його.

Довідка щодо представлення понять слів «маска».

Маска (личина) – предмет, накладка на обличчя, який надягають, щоб не бути впізнаним або для захисту обличчя. Маска своєю формою зазвичай повторює людське обличчя й має прорізи для очей і (рідше) – рота і носа.

Маски використовувалися з давнини у церемоніальних, естетичних і практичних цілях.

Продовження дод. Д

З давніх часів люди робили маски, які уособлювали тих, кого не бачили, але в чиє існування вірили.

Крім того, в усьому світі маски відіграють важливу роль у театральній традиції.

Широке застосування маски знаходять в різних фестивалях і карнавалах. Вони бувають:

- професійні, захисні, медичні;
- для запобігання впізнання;
- каральні.

На аркуші паперу пропонується намалювати овал за розміром обличчя учасника, визначити місце для очей і рота, а потім з використанням фарб, олівців, журналів та інших матеріалів наповнити маску змістом. У творчій роботі учасникам пропонується залишатися вільними від будь-яких правил.

Після завершення зображення маску пропонується вирізати, надіти собі на обличчя.

Обговорення. Група ділиться на пари, в яких «маскам» пропонується ділитися тим, що вони хотіли б розповісти про свого власника. Потім усередині кожної пари пропонується обмінятися масками. Одягнувши на себе маску партнера, учасник повторює ті слова, які сказала ця маска на попередньому етапі. Інший учасник в парі повинен проговорити те, що він відчуває, коли бачить цю маску і чує ці слова.

Учасники усвідомили власний «Я-образ», який презентували на роботі, прийняли себе через самооцінку та оцінку інших.

Арт-терапевтична вправа «Я на початку професійного шляху, я – зараз, я – через 5 років»

Мета: визначити процес індивідуальних професійних змін, емоційне ставлення до них.

Учасникам пропонується намалювати 3 малюнки на тему «Я на початку професійного шляху, я – зараз, я – через 5 років».

Продовження дод. Д

Обговорення в парах за такими запитаннями:

- розповісти про всі 3 малюнки;
- які почуття викликає минуле?;
- що впливає на теперішній стан?;
- з чим пов'язане майбутнє?;
- де в тілі відчувається теперішній стан?.

«Вікно»

Учасникам пропонується заповнити схему «Вікно». На аркуші (формат А4) намальовано вікно, в одній половині якого вгорі розташовано напис «Дізнався про себе», в другій – «Ще не знаю про себе». У вікно учасник вписує те, що нового він про себе дізнався.

Схема «Вікно» заповнюється наприкінці кожного заняття. Якщо на аркуші не залишається вільного місця для заповнення, то таке ж вікно малюється з іншого боку.

Рефлексія.

- З якими почуттями йдете з заняття?

Прощання.

Заняття № 4

Завдання:

- самоусвідомлення професійної ситуації та її вплив на життя й професійну діяльність учасників;
- розв'язання актуальних проблем учасників;
- розвиток навичок самоусвідомлення, рефлексії.

Привітання.

Рефлексія.

Учасникам пропонується відчути, в якому настрої, емоційному стані вони зараз перебувають, охарактеризувати його одним-двома словами.

Очікування.

Учасникам пропонується записати на стікерах свої очікування від заняття, ознайомити всіх з ними і прикріпити до плаката з написом «Очікування».

Продовження дод. Д

Вправа «Моя проблема»

Мета: визначити ресурси, які допоможуть учасникам вирішувати актуальні проблеми, що у них виникають.

Учасникам пропонується на аркуші А.3 за допомогою кольорових олівців, фарб зобразити професійну ситуацію, яку вони не змогли вирішити і вона стала для них особистою проблемою. Цю проблему можна зобразити символічно.

Питання для обговорення:

- Що це була за проблема?
- Чому Ви на неї так реагуєте?
- Чому вона для Вас стала болючою?
- Як би Ви її змінили?

Казкотерапевтична вправа «Втішна казка»

Мета: допомогти учасникам навчитися застосовувати рефлексію для полегшення емоційного дискомфорту.

Психолог пропонує учасникам закінчити казку на тему: «Втішна казка».

Я не знаю, в якій країні це було і в який час це відбувалося. Зараз ще є люди, які пам'ятають Дерево розради. Воно росло на краю прірви.

Дерево розради було дуже старим, але водночас міцним, сильним і красивим. Для всіх, хто до нього приходив, воно було важливе тим, що вміло втішати. З усіх кінців країни до Дерева приходили люди, які потребували розради. Скільки б їх не було, кожен опинявся з Деревом наодинці. Вони ділилися з ним своїм горем, болем, невдачами, говорили йому про головне у своєму житті.

Учасники пропонується визначити те, що для них є головним у житті, та скласти свої розповіді.

Малюнок «Дерево розради».

Після прочитаних діалогів учасники малюють «Дерево розради».

Аналіз казки.

Продовження дод. Д

Діалоги, які ведуться у продовженні казки, зачіпають проблеми, що є значущими для учасників, вирішення яких є для них життєво важливим. Дерево, що намагається полегшити героям пошук рішення, діє в казці як гуманістичний психолог: його рішення не нав'язуються, але полегшують кожному знайти шлях до самого себе. Екзистенційні проблеми – цінності життя, сенсу смерті, страждання, самотності; впевненості в собі, нерозділеного кохання; проблеми професійної діяльності.

Малюнок до казки зображує Дерево особистістю, до якої звертаються люди, що прийшли до нього. Видно, що люди, обтяжені проблемами, після діалогу з Деревом йдуть просвітленими. Символом цього спілкування є листок Дерева розради, який забирають із собою ті, хто з ним спілкувався.

«Вікно»

Кожному учаснику пропонується заповнити схему «Вікно». На аркуші (формат А4) намальовано вікно, в одній половині якого вгорі розташовано напис «Дізнався про себе», в другій – «Ще не знаю про себе». У вікно учасник вписує те, що нового він про себе дізнався.

Схема «Вікно» заповнюється наприкінці кожного заняття. Якщо на аркуші не залишається вільного місця для заповнення, то таке ж вікно малюється з іншого боку.

Рефлексія.

– З якими почуттями йдете з заняття?

Отримання інформації про те, наскільки воно було успішним.

Прощання.

Заняття № 5

Завдання:

- самоусвідомлення професійного шляху учасників;
- знаходження психологічних ресурсів учасниками;
- розвиток навичок рефлексії.

Продовження дод. Д

Привітання.

Рефлексія.

Учасникам пропонується відчутти, в якому настрої, емоційному стані вони зараз перебувають, охарактеризувати його одним-двома словами.

Очікування.

Учасникам пропонується записати на стікерах свої очікування від заняття, ознайомити всіх з ними і прикріпити до плаката з написом «Очікування».

Вправа «Річка життя»

Мета: усвідомити перешкоди на життєвому шляху, які викликають проблеми в учасників, визначити психологічні ресурси.

Психолог звертається до учасників.

– Час тече, але тече розмірено. На кожному професійному етапі – своя динаміка, свої повороти, вододерти, навіть дамби. Річка то розливається, то міліє. Пейзаж навколо постійно змінюється. З'являються різні персонажі, і хай вони будуть зображені символічно – у вигляді риб, кораблів, корів, що пасуться, подорожніх, зоряних світил, сміттєвих бачків, крокодилів, русалок, водоростей. Зображення річки хай буде найнатуральнішим, як на старих картах, вкажіть напрям течії, насиченість, характер потоку. Згадайте свій вік і приготуйте відповідну кількість аркушів формату А3 – по 1 на кожне п'ятиріччя, включаючи поточне.

Кожен наступний етап – на окремому аркуші, учасники за потреби можуть повертати. Сполучайте на стику аркушів річку по ширині – так, щоб течія виходила безперервною.

Почніть з 1 аркуша – початок професійної діяльності. Позначте русло і береги навколо, персонажів, втрати і надбання, значущі події, підйоми і спади, настроїв, драматизм.

Наступні 5 років – після 5 років професійної діяльності, і так далі.

Продовження дод. Д

Тепер подивіться на намальоване. Зробіть підпис під кожним аркушем як на панорамних картинах – коментарі того, що відбувається. Дайте загальну назву.

Розказати в парах про намальоване.

Вправа «16 асоціацій»

Мета: визначити ресурси для подолання негативних емоцій стосовно професійної діяльності.

Учасникам пропонується горизонтально покладений аркуш формату А4, поділений на 5 рівних вертикальних колонок. У першій колонці пропонується записувати 16 асоціацій на слова «моя робота». В другу колонку – писати слова, що асоціюються зі словами з першої колонки, попарно їх об'єднуючи: асоціація на перше і друге слово, асоціація на третє і четверте слово, потім – на п'яте і шосте і т.д. Таким чином, у другій колонці буде вісім асоціацій. У третій колонці процедура повторюється, і ми матимемо 4 слова. Треба продовжувати писати до тих пір, доки в останній, п'ятій колонці, не залишиться тільки одна асоціація, яку також необхідно зобразити у вигляді схематичного малюнка.

Тепер у кожного є два зображення – малюнок перешкоди до задоволення від роботи і образне асоціативне уявлення про саму роботу, їх необхідно порівняти, виділити спільні елементи, проаналізувати з точки зору присутності сильних і слабких рис та можливих напрямків для зростання.

Індивідуальне малювання «Я улюблений»

Мета: усвідомити психологічні ресурси, розвивати навички саморефлексії.

Психолог звертається до учасників:

– Згадайте той час свого життя, коли ви були впевнені, що по-справжньому закохані... Виберіть який-небудь епізод цього періоду і заново переживіть його в усіх деталях. Згадайте всі звуки, кольори, запахи, музику, свої почуття і знову їх переживіть, складіть казку, де головним героєм були Ви – кохані.

А тепер об'єднайтеся в пари і поділіться цими почуттями.

Продовження дод. Д

«Вікно»

Кожному учасникові пропонується заповнити схему «Вікно». На аркуші (формат А4) намальовано вікно, в одній половині якого вгорі розташовано напис «Дізнався про себе», в другій – «Ще не знаю про себе». У вікно учасник вписує те, що нового він про себе дізнався.

Схема «Вікно» заповнюється наприкінці кожного заняття. Якщо на аркуші не залишається вільного місця для заповнення, то таке ж вікно малюється з іншого боку.

Рефлексія.

– З якими почуттями йдете з заняття?

Прощання.

Заняття № 6

Завдання:

- дослідження когнітивної схеми розв'язання внутрішньоособистісних конфліктів;
- знаходження психологічних ресурсів для вирішення внутрішньоособистісних конфліктів;
- розвиток навичок рефлексії.

Привітання.

Рефлексія.

Учасникам пропонується відчувати, в якому настрої, емоційному стані вони зараз перебувають, охарактеризувати його одним-двома словами.

Очікування.

Учасникам пропонується записати на стікерах свої очікування від заняття, ознайомити всіх з ними й прикріпити до плаката з написом «Очікування».

Вправа «Якби я був річчю...»

Учасникам пропонується уявити й сказати, ким би він був, якби був річчю, а потім розповісти, які якості ця річ має.

Продовження дод. Д

Гра «Чарівна крамниця»

Мета: допомогти учасникам зосередитися на суттєвих для них життєвих цілях і за допомогою уяви усвідомити таку закономірність: аби придбати щось нове, нам завжди доводиться платити.

Психолог.

Звертається до учасників групи: «Я хочу запропонувати вам вправу, яка дасть можливість подивитися на самих себе. Ви можете висловити будь-яке бажання і, як у казці, зважити, чого це бажання вам коштуватиме. Отже, влаштовуйтеся зручніше, зробіть кілька глибоких вдихів і видихів і повністю розслабтеся. Уявіть собі, що ви йдете по вузькій стежці через ліс, уявіть навколишній ландшафт. Світло чи темно в навколишньому лісі? Що ви чуєте? Які аромати відчуваєте? Що ви ще відчуваєте? Раптово стежка повертає й виводить вас до якогось старого будинка. Вам стає цікаво, ви заходите всередину. Стіни будівлі обладнані стелажми й висувними ящиками, як у крамничці. Всюди стоять скляні посудини, банки, коробки. Це справді стара крамниця, причому чарівна. Тепер уявіть собі, що я – продавець у цій крамничці.

Ласкаво просимо! Тут ви можете отримати все, чого хочете від життя. Однак є одне правило: за виконання кожного бажання ви повинні щось віддати або від чогось відмовитися. Той, хто побажає скористатися чарівною крамничкою, може підійти до мене і сказати, чого він хоче. Я поставлю йому тільки одне запитання: «Що ти віддаси за це?», і він повинен вирішити, чи готовий віддати що-небудь і що саме це буде. Більше я нічого говорити не буду. Через деякий час до мене може підійти інший член групи. Після закінчення ми обговоримо, що кожен з нас пережив».

Тривалість гри – 20–30 хвилин.

Питання для обговорення:

- Чому саме цю річ Ви віддавали?
- Що Ви відчували, коли отримували бажане?
- Чому Ви вважаєте, що це є саме тим, що Вам потрібно?

Продовження дод. Д

Вправа «Інтеграція конфліктних частин»

Мета: знаходження гармонії між конфліктуєчими «субособистостями» в учасників.

I етап. Виявлення конфліктуєчих частин.

Учасникам пропонується визначити поведінку або бажання, яке їх не влаштовує, і що вони хочуть замість цього / одночасно з цим:

- З одного боку, я хочу А, з іншого – Б.
- Вранці хочеться ще повалятися, але треба йти на роботу.

II етап. Виявлення позитивних намірів кожної частини.

Позначити частини, що відповідають за кожну поведінку / бажання.

Знайти для кожної частини:

- намір;
- підхожу руку;
- нейтральне ім'я (ікс, біла хмара);
- образ (жовта кулька, біла хмарка);
- характерну фразу (- Потрібно думати про майбутнє!);
- з одного боку, треба йти на роботу, з іншого – ще хочеться повалятися.

Частина А	Частина Б
Задоволення. Права рука. «Комфортна» частина. Сіра хмара. - Давай ще поваляємося	Успішність. Ліва рука. «Наполеглива» частина. Срібляста куля. - Потрібно вставати

III етап. Пошук глибинної мети кожної частини.

Потім пропонується по черзі встати на місце кожної частини й оцінити, що корисного є в іншій частині, чому вона може навчити для більш ефективного задоволення намірів.

Продовження дод. Д

Ставши на місце частини А, оцінити, що корисного є у частини Б? Чому вона може навчити частину А для більш ефективного задоволення наміру частини А? Ставши на місце частини Б, оцінити, що корисного є у частини А? Чому вона може навчити частину Б для більш ефективного задоволення намірів частини Б?

IV етап. Інтеграція цілей обох частин.

Після того, як спільний намір визначено, запропонувати частинам об'єднається в єдине ціле для його досягнення і, якщо згоди досягнуто, пропонується починати повільно зводити руки.

Пропонується подивитися, що вийшло після інтеграції.
Для отриманої частини визначити:

Ім'я. Образ. Характерну фразу	Наприклад: «Діюча частина». Срібляста хмара. - Зроби вибір і дій!
-------------------------------------	--

Запитання:

- Чи є частини, які проти того, щоб я проінтегрував з цією новою частиною?
- Якщо таких частин немає, то ви інтегруєте з новою частиною, «впускаєте» її в себе. Якщо така частина є – ви повертаєтеся на перший крок і проходите весь процес ще раз і з «новою» частиною, і з частиною, яка «проти».

V етап. Проведення в майбутнє.

- Пропонується уявити не менше трьох ситуацій у майбутньому, пов'язаних з початковим протиріччям, і подивитися, як вони там поведуться: Як ви можете тепер задовольняти кожну з потреб?

Вправа «Скільки в мені людей?»

Мета: допомогти учасникам зосередитися на самостваленні, на тому, як їх сприймають усі довкола та як вони сприймають їх.

Продовження дод. Д

Пропонується для обговорення вислів з Уїльяма Джеймса: «Коли зустрічаються двоє людей, на зустрічі присутні шестеро – кожен із двох, яким він себе бачить, кожен із двох, яким його бачать інші, і кожен із двох, якими вони є насправді».

Питання для обговорення

- Як ви розумієте цю фразу?
- Як самосвідомість людини впливає на взаємини з батьками, друзями, колегами по роботі?

Вправа «Проективний малюнок»

Мета: знаходження власних психологічних ресурсів учасниками, розвиток навичок рефлексії.

Пропонується виконати 2 малюнки: «Я такий, який є» і «Я такий, яким хочу бути». На виконання надається 5 хвилин.

Малюнки не підписуються. Технічний бік малюнка не важливий.

Усі малюнки розкладають разом у центрі кімнати. Довільно обирають один. Розташовують його так, щоб усім було видно. Тепер кожен по черзі розповідає, що він бачить на малюнку – не формальний опис, а свої враження від малюнка: якою людиною, яка це намалювала, бачить себе, що хотіла б змінити в собі. Усі висловлюються по черзі, при цьому автор малюнка не називає себе. Після того, як усі охочі висловляться, можна спробувати визначити, хто є автором зображеного. Потім автор називає себе, розповідає, що він хотів виразити своїм малюнком, називає репліки, які йому найбільше сподобалися. У такий спосіб обговорюються всі малюнки. Під час обговорення відзначають тих, чії інтерпретації сподобалися авторам малюнків.

«Вікно»

Кожному учасникові пропонується заповнити схему «Вікно». На аркуші (формат А4) намальовано вікно, в одній половині якого вгорі розташовано напис «Дізнався про себе», у другій – «Ще не знаю про себе». У вікно учасник вписує те, що нового він про себе дізнався.

Продовження дод. Д

Схема «Вікно» заповнюється наприкінці кожного заняття. Якщо на аркуші не залишається вільного місця для заповнення, то таке ж вікно малюється з іншого боку.

Рефлексія.

– З якими почуттями йдете з заняття?

Прощання.

Заняття № 7

Завдання:

- дослідження когнітивної схеми розв'язання внутрішньоособистісних конфліктів;
- знаходження психологічних ресурсів для вирішення внутрішньоособистісних конфліктів;
- розвиток навичок рефлексії.

Привітання.

Рефлексія.

Учасникам пропонується відчутти, в якому настрої, емоційному стані вони зараз перебувають, охарактеризувати його одним-двома словами.

Очікування.

Учасникам пропонується записати на стікерах свої очікування від заняття, ознайомити всіх з ними і прикріпити до плаката з написом «Очікування».

Вправа «Пухнастики»

Мета: визначення актуального емоційного стану учасників.

Учасникам роздаються малюнки з фігурками Пухнастиків без обличчя, на яких пропонується зобразити мордочку Пухнастика і прикрасити її так, щоб його настрій був максимально схожим на власний.

Учасникам у парах пропонується описати свій настрій, визначити його причини.

Продовження дод. Д

Вправа «Образ свого ідеального «Я»

Мета: знаходження психологічних ресурсів та когнітивних схем для розв'язання внутрішньоособистісних конфліктів.

Щоб уявити різницю між вашим «Я»-ідеальним і «Я»-реальним, виконайте таку вправу. Напишіть перелік своїх рис, які ви вважаєте недоліками, наприклад:

- «у мене 10 кілограмів зайвої ваги»;
- «я дуже жадібний, особливо щодо книг»;
- «мені ніколи не зрозуміти математиків».

Тепер переписіть ті ж твердження, але акцентуючи увагу на різниці між вашим «Я»-реальним і «Я»-ідеальним, наприклад:

- «в ідеалі я повинен важити на 10 кілограмів менше»;
- «в ідеалі я щедрий і позичаю книги друзям, якщо вони просять про це»;
- «в ідеалі я хороший математик, не професіонал, звісно, але можу легко засвоювати і запам'ятовувати математичні концепції».

Порівняйте свої твердження.

Чи є серед ваших прагнень граничні?

Чи варто вам змінити деякі зі своїх прагнень, наведені в описі «Я»-ідеального?

Якщо так, то чому?

Вправа «Сильні якості»

Мета: розвиток позитивного самосприйняття та навичок рефлексії.

Кожному учасникові пропонується розповісти про свої сильні якості – про те, що він любить, цінує, приймає в собі, про те, що дає йому відчуття внутрішньої упевненості та довіри до себе в різних ситуаціях. Не обов'язково говорити тільки про позитивні риси характеру, важливо відзначити те, що є, можуть бути точкою опори в різні моменти життя. Важливо висловлюватися прямо, без усіляких «але», «якщо» та ін.

Продовження дод. Д

Ця вправа спрямована не тільки на саморозкриття, й на вміння мислити про себе в позитивному дусі. Тому, виконуючи її, необхідно уникати висловлювань про свої недоліки, помилки, слабкості. Ведучий повинен перешкоджати будь-якій спробі самокритики, самоосуду. Інші члени групи не ставлять запитань, не висловлюються, а тільки слухають. Через 3–4 хвилини починає говорити наступний член групи, що сидить праворуч від попереднього, і так доти, доки не висловляться всі по черзі. Після цього викладач пропонує усім спробувати провести «інвентаризацію» своїх сильних рис і записати їх у зошити.

Вправа «Сприйняття життя»

Мета: навчити знаходити позитивні сторони у різних життєвих ситуаціях, розвивати навички рефлексії, позитивного самосприйняття.

Пропонується розділити аркуш на 2 колонки. Ліворуч записати погані події та ситуації свого життя, праворуч – позитивні аспекти тих самих подій. Не обговорювати і не обдумувати ідеї, а записувати ті, які спадуть на думку. Не оцінювати ідеї як погані чи хороші. Обговорювати значення позитивної інтерпретації ситуації.

«Компліменти»

Мета: стабілізація та підвищення самооцінки учасників, актуалізація їх особистісних ресурсів.

Учасникам пропонується утворити два кола з однакової кількості осіб, які стоять обличчям один до одного. Пропонується обмінюватися компліментами з тим, хто опинився навпроти. Потім зовнішнє коло пересувається по годинниковій стрілці на одну людину, і завдання повторюється вже з іншими партнерами. Зовнішнє коло рухається доти, доки перші пари не зійдуться».

«Вікно»

Кожному учасникові пропонується заповнити схему «Вікно». На аркуші (формат А4) намальовано вікно, в одній

Продовження дод. Д

половині якого вгорі розташовано напис «Дізнався про себе», у другій – «Ще не знаю про себе». У вікно учасник вписує те, що нового він про себе дізнався.

Схема «Вікно» заповнюється наприкінці кожного заняття. Якщо на аркуші не залишається вільного місця для заповнення, то таке ж вікно малюється з іншого боку.

Рефлексія.

– З якими почуттями йдете з заняття?

Прощання.

Заняття № 8

Завдання:

– усвідомлення впливу емоційних станів на виникнення професійного вигоряння, внутрішньоособистісних конфліктів та соматичних захворювань;

– навчання способам психічної саморегуляції;

– розвиток навичок рефлексії.

Привітання.

Рефлексія.

Учасникам пропонується відчутти, в якому настрої, емоційному стані вони зараз перебувають, охарактеризувати його одним-двома словами.

Очікування.

Учасникам пропонується записати на стікерах свої очікування від заняття, ознайомити всіх з ними і прикріпити до плаката з написом «Очікування».

Вправа «Малюнок мого стану»

Мета: визначити актуальний емоційний стан, стимулювати творчість та усвідомлення почуттів діагностичним матеріалом.

Матеріали: папір, кольорові олівці, крейда, фарби.

Інструкція для учасників. Кожен член групи має в своєму розпорядженні папір, фарби, кольорові олівці, крейду.

Продовження дод. Д

Використовуйте одну-дві хвилини, щоб усвідомити відчуття і почуття, які виникають у цей момент. Забудьте про мистецтво і не намагайтеся бути художником. Візьміть олівець і почніть наносити які-небудь штрихи на папір. Малюйте кольорові лінії й форми, що говорять про те, як почуваетесь. Спробуйте символічно виразити свій стан у цей момент. Не змушуйте себе малювати щось конкретне і високохудожнє. Малюйте те, що спадає на думку.

Коли всі члени групи закінчать завдання, група може поділитися враженнями щодо кожного малюнка, ніяк його не оцінюючи.

Самодіагностика «Чарівна країна всередині нас»

Мета: дослідження психоемоційного стану учасників.

Психолог звертається до учасників:

– Усе частіше ми чуємо термін «емоційні розлади». За цим стоять страхи й тривога, надмірна вразливість, образливість, плаксивість і агресивність, почуття пригніченості й самотності та багато іншого. Не тільки дітям, а й і дорослим непросто розібратися у своїх почуттях. Нерідко почуття керуються вчинками, і жалкування про це приходиться лише згодом.

Спробуємо перевести все це на символічну мову. Уявіть, що всередині нас міститься ціла країна, в якій є король, є Дума, багато придворних і простих громадян. Якщо голова країни слабкий, закритий або вигнаний, країною керують слуги, але у них немає тієї мудрості, що є у короля, тому роблять помилки.

Тепер стає зрозумілою істинна причина емоційної і поведінкової неадекватності: у цьому винуваті слуги, які неправильно зайняли свої місця. І, безперечно, король, який забув про свої обов'язки.

«Чарівна країна почуттів»

Обладнання: бланк із зображенням восьми будиночків, назвами восьми почуттів і силуетом людини, кольорові олівці (8 кольорів).

Продовження дод. Д

Інструкція 1: «Всередині нас живе чарівна країна і живуть у ній Почуття: Радість, Задоволення, Вина, Смуток, Злість, Страх, Образа й Інтерес. Вони всі зафарбовані якимось певним кольором – червоним, синім, чорним, зеленим... У Вас є кольорові олівці. Будь ласка, розфарбуйте Почуття кольорами».

Інструкція 2: А зараз зафарбуйте котрийсь із будиночків таким кольором, яким хочете.

Інструкція 3: Подивіться: ось – карта країни почуттів (показуємо силует людини), вона порожня. Аби її заповнити, візьміть, будь ласка, свої олівці й зафарбуйте силует людини.

Оброблення результатів.

Під час оброблення результатів важливо звернути увагу:

1) на те, чи всі кольори були задіяні при розфарбовуванні почуттів;

2) на адекватність підбору кольору для почуттів. Наприклад, неадекватним може вважатися відповідність «радості» і «задоволення» чорному, коричневому або сірому кольорам. Але, незважаючи на те, що такий вибір може вважатися неадекватним, він тим більше є діагностичним;

3) на розподіл кольорів, що визначають почуття всередині силуету людини.

Доцільно символічно розподілити силует людини на 5 зон:

– голова і шия (символізують ментальну (розумову) діяльність);

– тулуб до лінії талії, виключаючи руки (символізують емоційну діяльність);

– руки до плечей (символізують комунікативні функції);

– тазостегнова частина (символізує сферу сексуальних, а також творчих переживань);

– ноги (символізують почуття «опори», впевненість, а також можливість «заземлення» негативних переживань).

Досліджуючи «карту», ми дізнаємося, які почуття «живуть» у різних частинах тіла. Наприклад, почуття, що

Продовження дод. Д

«живуть у голові», забарвлюють думки. Якщо в голові «живе» страх, мабуть, здійснювати розумову діяльність буде непросто. У руках «живуть» почуття, що відчуються в контактах з оточенням, у ногах – почуття, які дають людині психологічну впевненість, або ж якщо в ногах поселились «негативні» почуття, людина має прагнення «заземлитися», звільнитися від них.

Слово психолога.

Психічна саморегуляція.

З огляду на те, що за наявності внутрішньоособистісних конфліктів та професійного вигорання особистість переживає багато емоційних станів, негативних почуттів, незадоволення, розгубленості, часто не може зосередитися, не може керувати своїм емоційним станом, витрачає багато енергії, психічних сил, важливим є навчити вчителів, які переживають ВОК та професійне вигорання, способам психічної саморегуляції.

Одним з найбільш ефективних способів корекції внутрішньоособистісних конфліктів та синдрому професійного вигорання є саморегуляція, яка може здійснюватися як мимоволі (тобто на рівні функціонування природних механізмів, без участі свідомості), так і довільно, за участю свідомості. Цей другий вид саморегуляції зазвичай називають психічною саморегуляцією.

Психічна саморегуляція – це керування своїм психо-емоційним станом, що досягається шляхом впливу людини на саму себе за допомогою слів, уявних образів, управління м'язовим тонусом і диханням. Виконується саморегуляція за допомогою природних або спеціально сконструйованих прийомів і способів.

У результаті саморегуляції можуть виникнути три основні ефекти:

- ефект заспокоєння (усунення емоційної напруженості);
- ефект відновлення (ослаблення проявів втоми);
- ефект активізації (підвищення психофізіологічної реактивності).

Продовження дод. Д

Сучасна саморегуляція є своєрідним психогігієнічним засобом, що запобігає накопиченню залишкових явищ перенапруження, сприяє повноті відновлення сил, нормалізує емоційний фон діяльності, а також посилює мобілізацію ресурсів організму.

Важливо розібратися, якими природними механізмами зняття напруження і розрядки, підвищення тону фахівець вже володіє, але робить це безсистемно, час від часу, не усвідомлюючи, що вони є «технікою безпеки» для його роботи; потім усвідомити їх, перейти від спонтанного застосування природних способів регулювання до свідомого використання з метою керування своїм станом. А потім освоїти способи психічної саморегуляції чи автоматичної.

Вправа «Мозковий штурм зі створення банку природних способів саморегуляції»

Учасники по черзі називають способи, які вони використовують у своєму житті для виходу зі стресової ситуації або для надання собі допомоги у важких життєвих ситуаціях. Способи оформляються на дошці або на ватмані. Психолог узагальнює отримані дані та робить висновок.

Вправа «Ловець блага» (звучить тиха інструментальна музика)

Інструкція.

Що б з вами не трапалося, в усьому намагайтеся знаходити позитивні сторони. Давайте потренуємося. Знайдіть і запишіть, будь ласка, позитивні моменти в таких ситуаціях:

1. Ви збираєтеся на роботу, погода зустрічає вас зливою.
2. Ви спізнилися на автобус.
3. У вас немає грошей, щоб поїхати кудись у відпустку.

Учасники пишуть для кожної ситуації свої позитивні моменти. Кожен по черзі промовляє ці моменти. Учасник, який назвав більше 5-ти позитивних моментів у кожній запропонованій ситуації, вважається «ловцем блага».

Продовження дод. Д

«Оплески по колу»

Ведучий говорить учасникам: «Ми добре попрацювали сьогодні, тож мені хочеться запропонувати вам гру, в ході якої оплески спочатку звучать тихенько, а потім стають все сильнішими і сильнішими».

Він починає плескати в долоні, поступово підходячи до одного з учасників групи. Потім цей учасник вибирає з групи наступного, кому вони аплодують удвох. Третій вибирає четвертого і т. д. Останньому учаснику аплодує вже вся група.

Час – 5 хвилин.

«Вікно»

Кожному учасникові пропонується заповнити схему «Вікно». На аркуші (формат А4) намальовано вікно, в одній половині якого вгорі розташовано напис «Дізнався про себе», у другій – «Ще не знаю про себе». У вікно учасник вписує те, що нового він про себе дізнався.

Схема «Вікно» заповнюється наприкінці кожного заняття. Якщо на аркуші не залишається вільного місця для заповнення, то таке ж вікно малюється з іншого боку.

Рефлексія.

– З якими почуттями йдете з заняття?

Прощання.

Заняття № 9

Завдання:

– усвідомлення впливу емоційних станів на виникнення професійного вигорання, внутрішньоособистісних конфліктів та соматичних захворювань;

– навчання способам психічної саморегуляції;

– розвиток навичок рефлексії.

Привітання.

Рефлексія.

Учасникам пропонується відчувати, в якому настрої, емоційному стані вони зараз перебувають, охарактеризувати його одним-двома словами.

Продовження дод. Д

Очікування.

Учасникам пропонується записати на стікерах свої очікування від заняття, ознайомити всіх з ними і прикріпити до плаката з написом «Очікування».

Вправа «Колір мого настрою»

Учасник повинен сказати, який колір найбільше підходить до його стану в цей момент і що він виражає.

Інформаційне повідомлення: «Світ емоцій»

Надзвичайно багатий неповторний світ наших переживань і почуттів. Лев Толстой в своїх романах описує вісімдесят п'ять відтінків виразу очей і дев'яносто сім відтінків усмішки, які найглибше розкривають емоційний стан людини.

Людські емоції – це реакції особистості на фізичне й соціальне середовище. Усі переживання людини вчені поділяють на емоції позитивні і негативні. Щось нам подобається, щось ні, чомусь ми радіємо, а щось нас прикро вразило. І, безперечно, позитивні емоції не завдають нам неприємних хвилин, на те вони й позитивні. А ось негативні... Від них чекаємо лише неприємностей – від поганого настрою до поганого самопочуття.

Ще в давнину люди помітили зв'язок між емоціями особи та її здоров'ям. Вони дійшли висновку, що заздрість і злість пошкоджують органи травлення, страх – щитоподібну залозу, а необхідність стримувати емоції ушкоджує серце.

Якщо ми навчимося володіти своїми емоціями, візьмемо під контроль все негативне, то помітимо, що не лише люди почнуть тягнутися до нас, а й сонце засяє яскравіше.

Тест: «Чи в порядку у вас нерви?»

Обладнання: бланки з запитаннями тесту, ручки.

Інструкція: Перед вами бланк із запитаннями тесту. Уважно прочитайте кожне запитання, даючи відповідь на нього, оцінюючи кожен варіант відповіді таким чином: за кожну відповідь «дуже» – три бали; «не дуже» – один бал; «аж ніяк» – нуль балів.

Продовження дод. Д

Запитання до тесту: Чи виводять вас із рівноваги?

1. Зім'ята сторінка газети, яку ви хочете прочитати.
2. Літня жінка, одягнена як молоденька дівчина.
3. Надмірна близькість співрозмовника.
4. Жінка, яка палить на вулиці.
5. Коли якась людина кашляє у ваш бік.
6. Коли хтось гризе нігті.
7. Коли хтось сміється не до речі.
8. Коли хтось намагається вчити вас, що і як треба робити.
9. Коли кохана людина постійно спізнюється
10. Коли в кінотеатрі той, хто сидить перед вами, постійно крутиться і коментує сюжет фільму.
11. Коли вам намагаються переказати сюжет цікавого роману, який ви збираєтесь прочитати.
12. Коли вам дарують непотрібні предмети.
13. Гучна розмова в громадському транспорті.
14. Сильний запах парфумів.
15. Людина, яка жестикулює під час розмови.
16. Колега, що дуже часто вживає іноземні слова.

Підрахуйте загальну кількість балів.

Більше 35 балів. Вас не назвали терплячим і спокійним. Дратують навіть дрібниці. Ви запальні, легко «спалахуєте», а це розхитує нервову систему, від чого страждає й ваше оточення.

Від 12 до 35 балів. Ви належите до найпоширенішої групи людей: дратують речі найнеприємніші, але з щоденних клопотів ви не робите драми. До неприємностей ви можете «повернутися спиною», досить легко забуваєте про них.

Одинадцять і менше балів. Ви дуже спокійна людина, реально дивитесь на життя. Вас не так легко можна вивести з рівноваги.

Вправа: «Робота з гнівом»

Мета: усвідомлення власного емоційного стану, створення ситуації обміну досвідом.

Обладнання: ватман, аркуші паперу А4, маркери.

Хід вправи: Учасники пишуть на окремих аркушах свої способи роботи з гнівом, а потім, об'єднавшись у три групи, записують загальні методи виходу зі стану гніву. Під час обговорення тренер підводить учасників до усвідомлення того, що від гніву необхідно звільнитися, і цього слід вчитися самим і навчити дітей виражати негативні емоції прийнятними способами.

Вправа «М'язова релаксація»

Учасники розташовуються так, як їм зручно. Релаксація – це розслаблення. Прийоми релаксації засновані на свідомому розслабленні м'язів. Знижуючи м'язове напруження, ми сприяємо зменшенню і нервового напруження, тому стан розслабленості вже сам по собі має психогігієнічний ефект.

Техніка релаксації спрямована на зняття непотрібного напруження. Уміння розслабитися допомагає призупинити непотрібну витрату енергії, швидко нейтралізує стомлення, знімає нервові напруження, дає відчуття спокою й зосередженості.

Розслабилися м'язи – відпочивають нерви, зникають негативні емоції, швидко поліпшується самопочуття.

Інструкція.

Зараз для релаксації ми будемо використовувати 10 груп м'язів за методикою Джекобсона.

Важливо запам'ятати, що наше головне завдання – на глибокому, повільному вдиху напружувати певну групу м'язів, потім затримати дихання на 5 секунд, а на повільному видиху максимально розслабити ці м'язи. Потім відновити дихання і протягом 30-ти секунд зосередити увагу на розслабленні, що виникає.

Продовження дод. Д

У такому режимі дихання ми зараз будемо виконувати вправи.

1. Кисті рук. Стиснути кисті рук. 2. Руки (кисть, передпліччя, плече). Спробувати дотягнутися руками до протилежної стіни, сильно розвівши пальці. 3. Плечима дотягнутися до мочок вух. 4. М'язи спини. Звести лопатки і потягнути їх трохи вниз. 5. Стопи. Спробувати дотягнутися пальцями стоп до гомілки. 6. Ноги. Встати навшпиньки і напружити м'язи ніг. 7. М'язи чола. Підняти брови високо вгору. 8. М'язи носа, щік. Зморщити носа. 9. М'язи щік, шиї. Розтягнути куточки губ («усмішка Буратіно»). 10. М'язи губ. Витягнути губи трубочкою.

Усі вправи повторюються двічі.

Психолог у процесі виконання вправ допомагає учасникам зосередитися на відчутті розслаблення і заспокоєння. Після виконання вправ можна дати учасникам такі настанови: «Подумки повторіть фрази: «Я хочу бути спокійним...», «Я заспокоююсь...», «Я спокійний...», «Я буду спокійним...».

Вправа «Діафрагмальне дихання» (дихання животом)

Учасники розташовуються в кріслах лежачи.

Дихання – найважливіший фізіологічний процес, що відбувається автоматично, рефлексивно. Природна функція дихання сама по собі не потребує поліпшень. Діафрагмальне дихання покликане звільнити подих від напруження, обмежень, звичок, що заважають диханню.

Дихання пов'язане зі станом тіла: при розслабленості й спокої подих вільний; при сильному збудженні дихання швидке, інтенсивне; у стані напруження дихання стає поверхневим.

Глибоке дихання заспокоює тіло.

Інструкція. Ляжте так, щоб знайти зручне положення для голови і тулуба.

Продовження дод. Д

Одну руку покладіть на живіт. Вдихніть повітря через ніс і «опустіть» його в живіт, який при цьому надувається.

Затримайте дихання. Потім повільно видихайте через ніс, втягуючи живіт. При повному видиху живіт повинен стати плоским.

Гра «Сон героя»

Мета: виробити в учасників тренінгу вміння створювати позитивний образ майбутнього для того, щоб справлятися з щоденними проблемами і страхами. Гра призначена для спрямованої візуалізації.

Аби людина могла справлятися з щоденними проблемами, їй потрібен позитивний образ майбутнього. Особливо це важливо у наш час, коли вчителі чують про те, що нічого хорошого від майбутнього очікувати не можна.

Хід роботи. «Ми довго подорожували і втомилися. Сядьте зручніше і закрийте очі. Зробіть три глибокі вдихи. Уявіть собі, що кожен з вас заснув, влаштувавшись на відпочинок під великим розлогим деревом. Вам сниться чудовий сон. Кожен бачить самого себе через п'ять років ... (15 секунд).

Зверніть увагу, як ви виглядаєте через п'ять років ... Де ви живете ... Що ви робите ... (15 секунд).

Уявіть, що ви дуже задоволені своїм життям. Чим ви займаєтеся? За що відповідаєте? Ким працюєте? Хто перебуває поруч з вами? (15 секунд)

Тепер зробіть три глибоких видихи. Потягніться, напружте і потім розслабте всі свої м'язи, відкрийте очі. Постарайтеся запам'ятати все, що ви побачили про самого себе.

Тепер візьміть по аркушу паперу, ручку і запишіть, які ви будете через п'ять років: де житимете і працюватимете, хто буде поруч, як ви досягли цього і т.д. (10 хвилин).

Коли аркуші заповнені образами майбутнього, учасники знову займають свої місця в колі, де проводиться обговорення:

- Чи задоволені ви побаченим станом майбутнього?
- Що сподобалося найбільше?

Продовження дод. Д

- Чи було щось, що не сподобалося?
- Що хотіли б змінити у своєму способі життя? Які кроки для цього потрібно зробити?

Вправа «Релаксаційні дихання»

Інструкція.

Робимо вдих дрібними порціями. При цьому сідниці відводимо назад, а коліна злегка згинаємо, що дає змогу енергії вільно протікати вздовж хребта. Затримуємо дихання, потім повільно видихаємо, тривалий час вимовляючи звук «а».

Дуже важливо, щоб учасники добре зрозуміли інструкції з виконання дихальних вправ, тому варто приділити достатньо часу на пояснення. Під час виконання учасниками дихальних вправ психолог спостерігає і робить пояснення.

Вправа «Дихаємо в ритмі пульсу» (Звучить «Сон травички» – 3,5 хв)

– Дозвольте мені і собі не витратити дорогоцінну енергію на розмову. Зверніть увагу на ваш емоційний стан, розслабте м'язи, мов дитина, яка ще не вміє ходити.

Ви знаєте, що в стані хвилювання та стресу у людини частішають дихання і пульс. Відчувши ритм, що підкоряється довільному контролю (ритм дихання, темп мови), необхідно його сповільнити. Як це зробити?

Спочатку переходимо на черевне дихання: покладіть праву руку на живіт, ліву – на грудну клітку. Область грудної клітки при правильному диханні залишається нерухомою, спостерігаємо за рухом в області живота – черевний – релаксаційний – тип дихання.

Налаштування дихання за серцебиттям з уповільненням. Єдине дихання. Ритм дихання і пульсу – дзеркало наших емоцій, лакмусовий папірець для емоцій.

За допомогою правильно регульованого дихання можна домогтися зняття психоемоційного напруження. Можна нав'язати організму зовнішній ритм, підтримуючи його деякий час, і він засвоїться чи стане нашим власним і далі зберігатиметься самим організмом.

Продовження дод. Д

Самомасаж (Звучить «Танцюючий іній» – 2,5 хв)

– Ви знаєте, чим більше людина хвилюється, тим більшим є м'язове напруження. І м'язи задньої ділянки шиї реагують на це в першу чергу. Ділянка шиї – тілесне дзеркало, в якому відображається весь організм, відрізняється багатством рефлексогенних зон (шийна мікроakupунктурна система). Контактний вплив у ділянці шиї регуляторно впливає на все тіло. «Комірцеву зону» називають тілесною панацеєю.

Нагадаємо собі «правильне» положення голови і шиї, злегка зміщуючи голову вперед-назад, керуючись при цьому подумки вимовними формулами «первинного самоконтролю», формулами саморегуляції Ф.М. Александера: «Голова зміщується трохи вперед і вгору. Шия витягується, плечі розширюються». Відчуйте, як це впливає на загальне самопочуття, і запам'ятайте свій внутрішній стан, пов'язаний з «правильним» положенням голови і шиї.

Помічаючи дискомфортні відчуття у ділянці задньої поверхні шиї, проробляємо їх за допомогою тілесного контакту на задній поверхні шиї:

- спочатку по середній лінії, уздовж хребта під шкірою промацуємо остисті відростки хребців, злегка натискаючи й розминаючи кінчиками пальців і здійснюючи кругові рухи. Зусилля повинне бути невеликим, рухи м'якими, а процедуру необхідно виконувати в положенні сидячи (бажано з опорою для голови, потилиці) або лежачи на спині. Спочатку виконуєте діагностичне промацування і масування, поступово зміщуючись, переходячи від однієї точки до іншої. Там, де виявляється дискомфорт, затримуєтеся на кілька хвилин, продовжуючи легкий самомасаж до зменшення або усунення негативних тілесних відчуттів;

- потім на 1,5–2 см в сторони середньої лінії, уздовж хребта (паравертебрально);

- нарешті, охоплюючи пучками великого, вказівного і середнього пальців або «жменею» поздовжні м'язові тяжі (м'язи, що піднімають голову і розгинають шию), акуратно їх розминаєте, масажуєте.

Продовження дод. Д

Масажні рухи повинні бути м'якими, акуратними. Працюємо з нервовими рецепторами шкіри та підшкірної клітковини.

Зниження м'язового тонуусу зменшує приплив «інформації» від м'язів до мозку, дозволяючи йому відпочити. Незайнятість нейронів мозку переробленням інформації підвищує їх готовність до синхронізації, приводячи до особливих станів свідомості, що відіграє для людини цілющу роль.

«Діалог з руками»

Між тілом і головним мозком існує соматотопічний зв'язок (проекційний, або соматотопічний принцип – це принцип відповідності). Ділянка кисті має розширене представництво в корі головного мозку. Руки – це тактильні відчуття. Часом руки знають, що робити.

Вправа «Хор рук» (Звучить «Хор рук» – 2,5 +2,5 хв)

Ще більший вплив на людину має вода. Відома оздоровча сила води. Будь-які маніпуляції з водою – це певна доза задоволення. Візьміть шматочки замороженої води, прислухайтеся до ваших відчуттів. У стресових ситуаціях змочіть чоло, скроні й артерії на руках холодною водою. Набравши води у склянку, повільно випийте її.

У стресових ситуаціях потреба в рідині збільшується. Потрібно сконцентруватися на відчуттях, коли вода тектиме по горлу.

Щоб майже повністю нейтралізувати наслідки неприємної розмови, іноді буває достатньо лише помити руки і вмитися, а в кінці дня, перед сном, прийняти розслаблювану ванну.

«Вікно»

Кожному учасникові пропонується заповнити схему «Вікно». На аркуші (формат А4) намальоване вікно, в одній половині якого вгорі розташовано напис «Дізнався про себе», у другій – «Ще не знаю про себе». У вікно учасник вписує те, що нового він про себе дізнався.

Схема «Вікно» заповнюється наприкінці кожного заняття. Якщо на аркуші не залишається вільного місця для заповнення, то таке ж вікно малюється з іншого боку.

Продовження дод. Д

Рефлексія.

– З якими почуттями йдете з заняття?

Прощання.

Заняття № 10

Завдання:

– усвідомлення впливу емоційних станів на виникнення професійного вигорання, внутрішньоособистісних конфліктів та соматичних захворювань;

– навчання способам психічної саморегуляції;

– розвиток навичок рефлексії.

Привітання.

Рефлексія.

Учасникам пропонується відчутти, в якому настрої, емоційному стані вони зараз перебувають, охарактеризувати його одним-двома словами.

Очікування.

Учасникам пропонується записати на стікерах свої очікування від заняття, ознайомити всіх з ними і прикріпити до плаката з написом «Очікування».

Вправа «Сьогодні я...»

Мета: Формування і розвиток навичок самовираження.

Учасник повинен сказати, як він почувається, чи налаштований на роботу.

Психомалюнки «Учитель» та «Ідеальний учитель»

Учасникам пропонується виконати два малюнки на тему «Учитель» та «Ідеальний учитель». Тривалість малювання – не більше 20–25 хвилин. Назви малюнків підписуються на зворотному боці, прізвище виконавця не пишеться. Важливо звернути увагу на те, що тут не потрібні якісь особливі художні дані, важливіше виразити в малюнку проблему, емоційні переживання за допомогою кольору, форми, знаків, символів тощо.

Після закінчення роботи всі малюнки розкладаються на столі або на підлозі так, щоб їх усім було зручно роздивитися. Учасникам пропонується розглянути всі малюнки і вирішити,

Продовження дод. Д

який з них найкраще підходить до першої теми, а який – до другої (власні малюнки не вибирати). Один і той самий малюнок може бути вибраний кількома учасниками, тому малюнки залишаються на столі. Після цього учасникам пропонується по черзі показати свій вибір і пояснити, чому вони вважають, що цей малюнок підходить для зазначеної теми. Одночасно автори малюнків мовчки слухають пояснення, не розкриваючи свого авторства. Потім слово надається авторам малюнків, які розповідають про те, який зміст вони вклали в свою роботу, чия інформація з членів групи була найістотнішою і т.п.

Звертається увага на те, наскільки адекватно вдалося передати зміст, а також на те, що одну й ту ж інформацію різні люди сприймають по-різному (один і той самий малюнок різні учасники можуть зрозуміти як «Учитель» та «Ідеальний учитель»). Психомалюнок сприяє створенню позитивної атмосфери, самопізнанню, взаєморозумінню й активізації групового процесу.

«Я хочу вам подарувати...»

«Уявіть, що у всіх нас день народження в один день, і нам необхідно всім подарувати подарунки. Намалюйте або напишіть про ті подарунки, які справді, на ваш погляд, потрібні кожному конкретному учаснику нашої групи. У вас повинно вийти стільки подарунків, скільки людей у групі. Намагайтеся, щоб ваш подарунок був по-справжньому потрібний і цінний, щоб він дійсно допоміг людині змінитися.

Пам'ятайте: ви нічим не обмежені. Дарувати можна все що завгодно: від картини пензля великого Леонардо до конкретних особистісних якостей; від вілли на Багамських островах до вічного життя. Кожен намальований подарунок необхідно адресувати (підписати, кому він призначений)».

«Вікно»

Кожному учасникові пропонується заповнити схему «Вікно». На аркуші (формат А4) намальовано вікно, в одній половині якого вгорі розташовано напис «Дізнався про себе»,

Продовження дод. Д

у другій – «Ще не знаю про себе». У вікно учасник вписує те, що нового він про себе дізнався.

Схема «Вікно» заповнюється наприкінці кожного заняття. Якщо на аркуші не залишається вільного місця для заповнення, то таке ж вікно малюється з іншого боку.

Рефлексія.

– З якими почуттями йдете з заняття?

Прощання.

Заняття № 11

Завдання:

– усвідомлення впливу емоційних станів на виникнення професійного вигоряння, внутрішньоособистісних конфліктів та соматичних захворювань;

– розвиток навичок рефлексії.

Привітання.

Рефлексія.

Учасникам пропонується відчутти, в якому настрої, емоційному стані вони зараз перебувають, охарактеризувати його одним-двома словами.

Очікування.

Учасникам пропонується записати на стікерах свої очікування від заняття, ознайомити всіх з ними і прикріпити до плаката з написом «Очікування».

Вправа «Самореклама»

Учасникам групи пропонується сказати кілька фраз, які починалися б зі слів «Сьогодні Я...»

Індивідуальна пісочниця «Я на роботі»

Учасникам пропонується створити індивідуальну пісочницю на тему «Я на роботі».

Після створення піскових картин проводиться обговорення в парах за такими завданнями:

- скласти розповідь про пісочну картину;
- які почуття викликає створений світ;
- як створений пісковий світ схожий на реальний;
- які ресурси є у того, хто створив пісковий світ.

Продовження дод. Д

«Сміттєвий кошик»

Обладнання: аркуші паперу, фарби та олівці.

Етап 1. Інструкція: «Намалюйте на одному аркуші сміттєвий кошик, а на інших – усе те, що ви хотіли б викинути в нього зі свого життя». Потім учасники сідають у загальне коло і побіжно представляють свої малюнки.

Етап 2. Учасникам пропонується розбитися на мікрогрупи за принципом подібності проблем. У мікрогрупах йде обговорення на тему «Чи варто ці аспекти справді викидати з життя, чи інколи достатньо взяти над ними контроль».

Етап 3. За результатами роботи в мікрогрупах учасники ділять своє «сміття» на дві категорії: на те, що підлягає знищенню, і на те, що можна використовувати при доопрацюванні. З першою групою малюнків учасники чинять на свій розсуд: рвуть, мнуть, влаштовують ритуальне багаття і т.д. Малюнки другої групи забирають з собою.

Обговорення триває навколо питання: «Що нового дізналися про себе?».

«Вікно»

Кожному учасникові пропонується заповнити схему «Вікно». На аркуші (формат А4) намальовано вікно, в одній половині якого вгорі розташовано напис «Дізнався про себе», у другій – «Ще не знаю про себе». У вікно учасник вписує те, що нового він про себе дізнався.

Схема «Вікно» заповнюється наприкінці кожного заняття. Якщо на аркуші не залишається вільного місця для заповнення, то таке ж вікно малюється з іншого боку.

Рефлексія.

– З якими почуттями йдете з заняття?

Прощання.

Заняття № 12

Завдання:

- усвідомлення учасниками власних ресурсів для розв'язання внутрішньоособистісних конфліктів та подолання професійного вигоряння;
- розвиток навичок рефлексії.

Привітання.

Рефлексія.

Учасникам пропонується відчувати, в якому настрої, емоційному стані вони зараз перебувають, охарактеризувати його одним-двома словами.

Очікування.

Учасникам пропонується записати на стікерах свої очікування від заняття, ознайомити всіх з ними і прикріпити до плаката з написом «Очікування».

Вправа «Сьогодні я...»

Учасник повинен сказати, як він почувається, чи налаштований на роботу.

Вправа «Відтворення емоцій»

Мета: привернути увагу до внутрішнього стану присутніх, розпізнавання почуттів.

Психолог обирає добровольців, які будуть невербально відтворювати на обличчі емоції, а інші відгадуватимуть їх. Варіанти для показу: сум, радість, гнів, образа, переляк.

Рефлексія:

- Які емоції досить легко було відтворити?
- Які емоції у вас викликали труднощі під час відтворення?
- Чи вдалося відгадати всі показані емоції?

Інформаційне повідомлення: «Як володіти своїми емоціями?»

Психолог. У житті ми зустрічаємо багато вправ, рекомендацій для зняття психологічного напруження. Є багато маленьких хитрощів, які допоможуть впоратися з емоційним перевантаженням:

- 1) порахуйте до 10 та лише потім повертайтеся до травматичної ситуації;
- 2) простежте за своїм диханням. Повільно вдихайте, затримуючи дихання. Видихайте поступово;
- 3) повільно випийте склянку холодної води;

Продовження дод. Д

- 4) знайдіть якийсь невеличкий предмет і уважно розглядайте його не менше 4-х хвилин;
- 5) подивіться на небо, розгляньте все, що ви бачите на ньому;
- 6) змочіть обличчя холодною водою;
- 7) вийдіть на вулицю з приміщення, подихайте свіжим повітрям;
- 8) з'їжте морозиво – там є компонент, який поліпшує настрій, або банан – у ньому є серотонін (гормон щастя);
- 9) послушайте спокійну музику.

Справжнє фізичне та психічне здоров'я полягає не в тому, щоб відповідати чийсь нормам та стандартам, а в тому, щоб дійти згоди із самим собою.

Колаж «Комфорт учителя»

Обладнання: журнали, ватмани, ножиці, клей, кольоровий папір, фломастери.

Психолог пропонує учасникам групи створити спільний колаж, в якому розкрити питання учительського комфорту. Після цього проводиться захист групового проекту.

Вправа «Намісто побажань»

Завдання. Інтеграція емоційно-позитивного досвіду, отриманого на заняттях.

Хід роботи. У центрі кімнати стоїть стілець, на якому лежать заздалегідь підготовлені за кількістю учасників відрізки вовняної нитки довжиною по 60 см і досить велика кількість відрізків вовняної нитки по 10 см різних кольорів.

«Зараз кожен з вас візьме собі один відрізок нитки, який побільше, і, повісивши його на груди, зав'яже вузликом, зробивши основу під «Намісто побажань». Потім кожен бере кілька маленьких відрізків різних кольорів, які він буде прив'язувати до намиста іншої людини, супроводжуючи своїм побажанням. Дуже важливо побажати людині те, що їй справді потрібно. Будьте уважні, не пропустіть нікого».

Продовження дод. Д

У результаті у кожного на грудях повинно вийти «Намісто побажань» з різнокольорових ниточок, закріплених в різних місцях різними способами.

Осмислена релаксація «Казка про Чарівника»
Т. Зінкевич-Євстигнєєвої.

А зараз займіть зручну для вас позу, закрийте очі. Ми зробимо глибокий вдих і видих, а тепер можемо перенестися в інший світ – світ дивовижної казкової країни – і послухати одну з її історій.

Давним-давно це було. Жив на світі один дивовижний чоловік. Був він гарний і добрий. Складно сказати, скільки йому було років. У нього так блищали очі, що багато хто думав: «Він дуже молодий». Але, дивлячись на його довгу сиву бороду і волосся, інші казали: «Він старий і мудрий». Ця людина вміла робити те, що не вміли інші. Він розмовляв з деревами і квітами, тваринами та рибами, підземними водами і корінцями. Він міг вилікувати хворі рослини, тварин і навіть людей. Він знав, коли піде дощ або сніг, дружив з вітром і сонцем. Багато хто приходив до нього за порадою. Люди називали його Чарівником. Ніхто не знав, звідки він прийшов, але говорили, що раніше він був звичайною людиною, такою, як усі.

Змінювалися покоління, а Чарівник усе жив серед людей, і вони почувалися в безпеці під його захистом.

Одного разу Чарівник сказав людям:

– Я надто довго жив серед вас. Відчуваю, що настав час мені вирушати в дорогу.

– Навіщо ж ти залишаєш нас? – сумно запитали люди. – Нам буде нелегко без твого захисту і доброї поради. Передай нам хоча б частинку твоєї мудрості, – попросили вони.

– Подивіться навколо, – сказав Чарівник, – ви живете в прекрасному світі. Кожен день ви можете зустрічати і проводити сонце, слухати, як шумлять дерева і хлюпоче вода, тріскають поліна у багатті і дихає земля. Давайте на хвилину затихнемо і прислухаємося. Відчуйте як все, що нас оточує, живе у своєму ритмі. Свій ритм є й у кожного з нас.

Продовження дод. Д

Люди завмерли, закрили очі й почули, як дихає земля – рівно і спокійно, як плещуться об берег хвилі – то швидко, то не поспішаючи. І головне – кожен з них почув власний ритм: спокійне биття серця, вільне дихання... І раптом людей охопило почуття, що з ними відбувається щось нове і незвичайне.

– Дивне і чарівне росте всередині нас, – із захопленням сказали вони Чарівникові.

– Схоже, ви відкрили найголовніший мій секрет, – посміхнувся Чарівник, – адже чарівництво – це вміння чути і відчувати ритм природи, усе, що нас оточує, і жити в відповідності до них, здійснюючи дивовижні перетворення навколо, творячи навколишній світ. Треба тільки почути свій ритм і розбудити Творця, що живе всередині кожного, тоді й почнуться чари.

– А як ми будемо ним користуватися? – запитали люди.

– Можна уявити себе здоровим і красивим, розглянути свій образ і відобразити його в своєму серці, – відповів Чарівник. – І поступово, навіть непомітно для себе, ви почнете змінюватися.

– Можна навчитися чути внутрішній ритм іншої людини, знаходити відповідність зі своїм ритмом, і тоді кожен день даруватиме вам радість взаєморозуміння.

Можна навчитися бачити в кожній події урок для себе, й тоді на зміну тривогам і хвилюванням прийдуть спокій і ясність...

І ось Чарівник вирушив у дорогу. А люди залишилися. Вони добре запам'ятали його слова. Жили, слухаючи свій внутрішній ритм, і дуже швидко в кожному з них прокинувся Творець. Спокійно і з любов'ю вони кожен день створювали своє життя, випромінюючи навколо добро і радість. І зараз, якщо ми прикладемо руку до грудей, то відчуємо спокійне биття свого серця, ритм дихання. І Творець, який живе всередині кожного з нас, нагадає про себе теплою хвилиною радості.

А ми зробимо глибокий вдих і видих і потихеньку будемо повертатися назад.

«Вікно»

Кожен учасник перечитує схеми «Вікно», які він вписував упродовж занять, і відмічає свій рух і те нове, що він про себе дізнався.

Рефлексія.

Психолог звертається до учасників: «Закінчилася наша робота. Відчуйте, будь ласка, в якому настрої, стані Ви зараз перебуваєте. Чи отримали ви те, чого очікували?».

Заключне слово тренера – притча «Ще одна велика програма»

В одного купця було 150 верблюдів. Вони йшли пустелею, нав'ючені товарами, а з ними ще 40 слухняних рабів і слуг. Одного вечора купець запросив у гості свого друга. Це був Сааді. Усю ніч він без утоми розказував гостю про свої справи і турботи, про те, яка важка його професія. Він розказував про свої скарби в Туркестані, про свої маєтки в Індії, показував документи на володіння ювелірними виробами. «О Сааді, – зітхав купець, – я здійснию ще одну подорож, а вже після цього дозволю собі заслужений відпочинок, про який мрію так, як ні про що на світі. Я хочу відвезти персидську сірку в Китай, я чув, що вона там у великій ціні. Звідти я повезу китайські вази до Риму. Потім мій корабель повезе римські тканини в Індію, а звідти я повезу індійський метал в Халаб. Із Халаба я буду експортувати дзеркала і вироби зі скла в Ємен, а з Ємену вивезу оксамит до Персії». З мрійливим виразом на обличчі він розказував все це Сааді, який скептично його слухав.

А вже після всього цього моє життя буде присвячене відпочинку та роздумам – найвищій меті моїх мрій!».

Побажання на прощання.

Додаток Е

Таблиця Е.1

**Ефективність впливу корекційної програми на вчителів
за показниками методики В.В. Бойка**

Фази	Експериментальна група		Контрольна група	
	констатуюче дослідження	повторне дослідження	констатуюче дослідження	повторне дослідження
Напруження	42,48±17,48	35,76±15,82**	42,33±23,19	43,66±22,42
Резистенція	73,67±16,49	60,29±15,29**	65,29±16,34	65,81±16,05
Виснаження	46,57±16,20	37,76±15,03**	43,67±19,50	44,63±19,15

Примітка. Рівні достовірності: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.

Таблиця Е.2

**Ефективність впливу психологічної програми на вчителів
за показниками методики Р.С. Пантелєєва**

Шкали	Експериментальна група		Контрольна група	
	констатуюче дослідження	повторне дослідження	констатуюче дослідження	повторне дослідження
Внутрішня чесність	5,24±0,94	6,43±1,08**	5,67±1,45	5,63±1,31
Самовпевненість	6,38±1,69	7,29±1,38**	6,13±1,72	6,23±1,68
Самокерування	5,19±2,23	5,52±2,16	5,50±2,02	5,65±1,80
Віддзеркалене самоствавлення	5,38±1,20	6,05±1,40**	5,60±1,78	5,75±1,82
Самоцінність	6,71±0,96	7,76±1,26**	6,73±1,84	6,65±1,99
Самосприйняття	6,24±1,67	7,43±1,60**	6,60±1,97	6,44±1,84
Самоприв'язаність	5,48±1,36	6,14±1,28**	5,48±1,91	5,67±1,80
Внутрішня конфліктність	8,24±0,44	6,67±0,58**	8,29±0,46	8,25±0,48
Самозвинування	7,05±1,28	5,67±1,02**	6,94±1,63	6,90±1,52

Примітка. Рівні достовірності: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.

Продовження дод. Е

Таблиця Е.3

Ефективність впливу корекційної програми на вчителів за показниками методики вивчення комплексу неповноцінності

Шкала	Експериментальна група		Контрольна група	
	констатуюче дослідження	повторне дослідження	констатуюче дослідження	повторне дослідження
Комплекс неповноцінності	89,57±13,94	96,19±11,49**	89,88±12,86	90,40±12,57

Примітка. Рівні достовірності: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$

Таблиця Е.4

Ефективність впливу корекційної програми на вчителів за показниками методики Ч.Д. Спілбергера – Ю.Л. Ханіна

Тривожність	Експериментальна група		Контрольна група	
	констатуюче дослідження	повторне дослідження	констатуюче дослідження	повторне дослідження
Ситуативна	50,33±13,01	40,71±12,03**	48,06±10,40	48,13±10,75
Особистісна	52,52±6,98	52,33±6,77	52,81±5,15	52,90±4,89

Примітка. Рівні достовірності: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.

Продовження дод. Е

Таблиця Е.5

**Ефективність впливу корекційної програми на вчителів
за показниками тест-опитувальника А.В. Зверкова,
Е.В. Ейдмана**

Шкали	Експериментальна група		Контрольна група	
	констатуюче дослідження	повторне дослідження	констатуюче дослідження	повторне дослідження
Вольова саморегуляція	12,57±3,608,	14,00±3,16**	13,06±3,39	13,19±3,25
Наполегливість	90±3,52	10,29±3,07**	9,15±2,57	21±2,60
Самовладання	7,00±1,92	8,71±1,87**	7,79±2,27	7,69±2,21

Примітка. Рівні достовірності: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$

Таблиця Е.6

**Ефективність впливу корекційної програми на вчителів
за показниками методики Р.Б. Кеттелла**

Шкали	Експериментальна група		Контрольна група	
	констатуюче дослідження	повторне дослідження	констатуюче дослідження	повторне дослідження
А	6,24±1,87	6,76±1,51	5,67±1,97	5,65±1,92
В	4,62±2,31	4,81±2,16	4,13±2,51	4,10±2,48
С	4,71±2,43	5,86±2,33**	4,33±2,27	4,46±2,32
Е	5,67±2,33	5,95±1,91	5,54±2,46	5,70±2,48
F	4,95±2,06	5,24±2,12	4,77±1,90	4,96±2,08
G	8,19±1,81	8,71±1,65**	8,06±1,71	7,98±1,68
Н	4,76±1,18	5,67±1,24**	4,75±2,23	4,96±2,37
I	5,24±2,53	5,57±2,09	4,23±1,79	4,33±1,86
L	5,38±2,62	4,81±2,60**	5,52±2,41	5,50±2,43
М	6,24±1,09	6,57±1,08	6,23±1,59	6,33±1,60

Додатки

Закінчення дод. Е

Закінчення табл. Е.6

Шкали	Експериментальна група		Контрольна група	
	констатуюче дослідження	повторне дослідження	констатуюче дослідження	повторне дослідження
N	6,14±2,22	6,10±1,76	6,38±1,70	6,48±1,70
O	7,62±1,53	6,38±1,69**	7,50±2,14	7,52±2,10
Q1	5,67±2,52	5,71±2,24	5,02±2,45	4,96±2,42
Q2	6,05±1,50	6,76±1,37**	6,54±2,07	6,69±1,94
Q3	7,24±1,00	8,14±1,11**	6,94±1,96	7,00±1,99
Q4	5,76±1,61	4,95±1,53**	5,90±1,43	5,63±1,70

Примітка. Рівні достовірності: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$

Таблиця Е.7

Ефективність впливу корекційної програми на вчителів за показниками методики Т. Лірі

Октанти	Експериментальна група		Контрольна група	
	констатуюче дослідження	повторне дослідження	констатуюче дослідження	повторне дослідження
I (авторитарний)	8,29±3,00	7,14±1,93**	8,33±2,59	8,52±2,43
II (егоїстичний)	5,57±2,75	5,29±1,98	5,15±1,68	5,13±1,81
III (агресивний)	6,71±2,57	5,81±2,44**	6,75±2,45	6,94±2,25
IV (підозрілий)	6,71±3,21	6,14±2,61**	6,39±3,55	6,85±3,61
V (підлеглий)	8,67±3,29	7,29±3,10**	8,77±2,55	8,83±2,43
VI (залежний)	7,10±1,97	6,42±1,40	7,98±2,89	7,96±2,77
VII (дружелюбний)	9,00±3,29	8,71±2,92	9,42±2,75	9,54±2,69
VIII (альтруїстичний)	9,19±3,31	8,62±3,29	9,92±3,93	10,19±3,90

Примітка. Рівні достовірності: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.

Наукове видання

КОРОЛЬЧУК Микола Степанович,
КОРОЛЬЧУК Валентина Миколаївна,
БЕРЕЗОВСЬКА Лариса Іванівна

**ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРЯННЯ
ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ**

Монографія

Редактор О.Г. Пащенко
Дизайн обкладинки Т.В. Матвієнко
Комп'ютерне верстання І.І. Віннік

Формат 60x84/16. Ум. друк. арк. 15,71. Тираж 300 пр. Зам. 1366.

Видавець і виготовлювач

Київський національний торговельно-економічний університет
вул. Кіото, 19, м. Київ-156, Україна, 02156

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи серія ДК № 4620 від 03.10.2013 р.