

Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського

На правах рукопису

ЖОГНО ЮРІЙ ПЕТРОВИЧ

УДК: 370.15+370.153+152.4

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО
ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:

Головська Ірина Георгіївна

кандидат психологічних наук, доцент

Одеса - 2009

ЗМІСТ

	Стор.
ВСТУП	6
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГА.....	13
1.1. Узагальнення основних концепцій емоційного вигорання.....	13
1.2. Феноменологія емоційного вигорання в педагогічній діяльності.....	30
1.3. Теоретичні основи дослідження переживання як психічного явища.....	45
1.4. Систематизація та характеристика переживання емоційного вигорання педагога.....	77
Висновки до першого розділу.....	92
РОЗДІЛ II. ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГА.....	96
2.1. Вихідні теоретичні передумови, методи та організація дослідження.....	96
2.2. Розробка опитувальника діагностики психологічних характеристик переживання критичної ситуації	102
2.3. Аналіз первинних даних, що характеризують особливості цільової детермінації переживання емоційного вигорання педагогів.....	118
2.4. Характеристика індивідуально-психологічних особливостей педагогів з ознаками емоційного вигорання	125
2.5. Емпіричне визначення типів переживання педагогом емоційного вигорання	140
Висновки до другого розділу.....	150
РОЗДІЛ III. РОЗРОБКА ПРОГРАМИ ПСИХОПРОФІЛАКТИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГА.....	156

3.1. Вихідні принципи побудови та зміст програми психопрофілактики емоційного вигорання педагога.....	156
3.2. Результати апробації програми психопрофілактики емоційного вигорання педагога.....	167
Висновки до третього розділу.....	175
ВИСНОВКИ.....	177
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	181
ДОДАТКИ.....	206

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

Позначення скорочення	Пояснення	Одиниця виміру
ЕВ	емоційне вигорання	
СЕВ	синдром емоційного вигорання	
ЦД	цільова детермінанта	
ППЕВ	програма психопрофілактики емоційного вигорання	
К1	цільова детермінанта «там і потім»	бал
К2	цільова детермінанта «тут і зараз»	бал
К3	цільова детермінанта «або-або»	бал
К4	цільова детермінанта «Я»	бал
К5	цільова детермінанта «не Я»	бал
К6	відношення до невизначеності у житті	бал
К7	відношення до змін у житті	бал
К8	ступінь складності переживання	ранг
Н1	наявність цілей в житті	бал
Н2	емоційна насиченість життя	бал
Н3	задоволеність самореалізацією	бал
Н4	локус контролю-Я	бал
Н5	локус контролю-життя	бал
Н6	загальний показник осмисленості життя	бал
Е1	емоційна обізнаність	бал
Е2	керування своїми емоціями	бал
Е3	самотивація	бал
Е4	емпатія	бал
Е5	розпізнавання емоцій інших	бал

Позначення скорочення	Пояснення	Одиниця виміру
Е6	загальний показник емоційного інтелекту	бал
В1	емоційна виснаженість	бал
В2	деперсоналізація	бал
В3	редукція особистісних досягнень	бал

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Інтенсивний соціальний, економічний і культурний розвиток сучасного українського суспільства істотно підвищує вимоги, що висуваються до освітян, діяльність яких спрямована на всебічний розвиток особистості дитини, створення оптимальних умов для розкриття й реалізації її потенційних можливостей, здібностей та потреб. Педагогічна діяльність через перенасиченість її стресогенними факторами вимагає від фахівця потужних резервів самовпорядкування і саме тому, як свідчить низка наукових досліджень (Л. І. Даниленко, Л. М. Карамушка, В. О. Орел, О. С. Старченкова, Т. В. Форманюк, А. В. Фурман, О. Я. Чебикін, В. М. Ямницький, С. Maslach, W. Schaufeli та ін.), вона належить до найбільш напружених в емоційному плані видів праці. Одним із негативних наслідків довготривалого професійного стресу є синдром емоційного вигорання.

Узагальнення поглядів дослідників щодо проблеми емоційного вигорання представників соціономічних професій (В. В. Бойко, Н. Є. Водоп'янова, О. Н. Гнездилова, Н. В. Грішина, С. Т. Губина, Т. В. Зайчикова, Л. М. Карамушка, Л. В. Кондрацька, А. С. Куфлієвський, С. Д. Максименко, Н. В. Назарук, В. О. Орел, Т. І. Ронгінська, М. М. Скугаревська, Е. С. Старченкова, Л. І. Тищук, Т. В. Форманюк, M. Burish, С. Cherniss, H. J. Freudemberger, R. T. Golembiewsky, M. Leiter, С. Maslach, A. Pines, W. Schaufeli та ін.) дає можливість визначити емоційне вигорання як феномен, що розкриває особистісну деформацію, небезпечність та кризогенність якої для фахівця полягає у емоційному виснаженні, знеособленні, скороченні особистих досягнень та потенційно є чи не найуразливішим фактором у професіях даного типу.

Існуючі дослідження педагогічної діяльності переконливо доводять її специфічність та потенційну афектогенність (І. В. Бринза, Н. Ф. Голованова, Я. Л. Коломінський, А. К. Маркова, О. А. Орищенко, О. П. Саннікова,

А. В. Фурман, О. Я. Чебикін та ін.). Емоційне вигорання педагогічного працівника та питання його психологічного здоров'я є актуальною проблемою сучасної педагогічної психології (Н. Ф. Голованова, Я. Л. Коломінський та ін.), психології професійного здоров'я (Г. С. Нікіфоров та ін.), психології безпеки (І. А. Баєва та ін.) тощо. При цьому дослідниками наголошується, що емоційне вигорання призводить до таких негативних наслідків, як погіршення психічного і фізичного здоров'я, порушення системи міжособистісних стосунків, зниження ефективності професійної діяльності, розвиток негативних установок по відношенню до колег та учнів тощо.

Аналіз стану теоретичної та експериментальної розробки досліджуваної проблеми дозволив виокремити такі її аспекти: вивчається та обґрунтовується сутність та структура емоційного вигорання (Л. М. Карамушка, С. Д. Максименко, Е. Махер, М. Burish, Е. Hartman, М. Leiter, С. Maslach, В. Perlman, R. L. Schwab та ін.), аналізуються детермінанти розвитку емоційного вигорання (М. В. Борисова, Т. В. Зайчикова, В. О. Орел, Т. В. Форманюк та ін.); розробляється психодіагностичний інструментарій (В. В. Бойко, Н. Є. Водоп'янова, Дж. Грінберг, Т. Н. Ронгинська, А. А. Рукавішніков, О. С. Старченкова та ін.); здійснюється пошук засобів профілактики та корекції зазначеного синдрому (Д. Г. Трунов та ін.) тощо.

Узагальнюючи вищенаведені дослідження, можна зазначити, що емоційне вигорання, головним чином, вивчається чи як структурне явище (М. В. Борисова, Т. В. Большакова, В. О. Орел та ін.), чи як процес (Н. Є. Водоп'янов, Л. М. Мітіна, Е. Aronson, А. Pines, R. Tillett та ін.). Проте, такий важливий аспект означеної проблеми, як переживання суб'єктом стану емоційного вигорання, є практично не вивченим та залишається поза увагою дослідників. Це викликає необхідність дослідження емоційного вигорання як події внутрішнього життя особистості через аналіз процесуальної природи суб'єктивних переживань, тобто акцентування уваги не на зовнішньому, певною мірою вивченому, аспекті проблеми, а на внутрішньому. Саме такий напрямок дослідження потребує вивчення індивідуальних відмінностей

переживання емоційного вигорання педагогів, що дає можливість запровадження цільової програми його психопрофілактики, яка враховує психологічні особливості виникнення та перебігу цього явища.

Таким чином, недостатня теоретична розробка та практична значущість проблеми зумовили вибір теми дослідження «Психологічні особливості емоційного вигорання педагогів».

Зв'язок роботи з науковими програмами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до наукової теми кафедри теорії та методики практичної психології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського «Теоретико-методологічні основи становлення особистості психолога у системі фахової підготовки» (номер державної реєстрації №0109U000192). Тема дисертації затверджена вченою радою Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (протокол №9 від 24.04.2008 р.) та узгоджена Радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол №8 від 28.10.2008 р.). Автором досліджувались психологічні особливості емоційного вигорання у представників соціономічних професій та засоби їх психопрофілактики.

Мета дослідження полягає в теоретико-методологічному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні психологічних особливостей переживання емоційного вигорання педагогів.

Для досягнення мети вирішувались такі **завдання**:

- Здійснити теоретико-методологічний аналіз проблеми емоційного вигорання педагога; уточнити поняття та психологічний зміст феномену емоційного вигорання; експлікувати та описати компоненти переживання емоційного вигорання, які відображають його психологічну сутність.
- Розробити структурно-динамічну модель переживання емоційного вигорання педагога.

- Створити програму комплексного психологічного дослідження особливостей переживання емоційного вигорання педагогів та розробити на її основі необхідний психодіагностичний інструментарій.
- Визначити психологічні особливості переживання емоційного вигорання педагогів як певне поєднання його структурних компонентів (тип).
- Розробити та апробувати систему заходів психологічної профілактики переживання емоційного вигорання педагогів.

Об'єкт дослідження - емоційне вигорання педагога.

Предмет дослідження – психологічні особливості переживання емоційного вигорання педагога та його структурні компоненти.

Гіпотеза дослідження. В роботі ми виходили з припущення про те, що:

- одним із найважливіших аспектів емоційного вигорання є його переживання, яке виявляється у формі психічної активності суб'єкта, що спрямована на перетворення психологічного світу;
- особливості переживання емоційного вигорання педагога зумовлені цільовою детермінацією та задачною системою;
- тип переживання емоційного вигорання педагога визначається специфікою якісно-кількісного поєднання його структурних компонентів;
- емоційне вигорання переживається педагогом подібно до переживань стресу, фрустрації, конфлікту, кризи та травми, проте не зводиться до них;
- вибір оптимальної стратегії психопрофілактики емоційного вигорання педагога визначається типом його переживання (певним поєднанням його структурних компонентів).

Для вирішення поставлених завдань, перевірки висунутої гіпотези обрані такі **методи дослідження**: теоретичний аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури; психолого-педагогічний експеримент; методи опитування (бесіда, анкетування), тестування та спостереження; методи самодослідження та самооцінки особистісних якостей педагога; математичні та статистичні методи обробки отриманих даних.

У дослідженні були використані такі психодіагностичні методики: тест смисло-життєвих орієнтацій (Д. О. Леонт'єва) для визначення особливостей смислової сфери особистості та показників локусу контролю; опитувальник «Професійне вигорання» (Н. Є. Водоп'янової) - для визначення проявів емоційного вигорання; методика оцінки емоційного інтелекту (Н. Холла) - для визначення особливостей емоційної сфери особистості; авторський опитувальник діагностики цільової детермінанти переживання критичної ситуації – для визначення структурних компонентів переживання емоційного вигорання; тест-опитувальник діагностики показників переживання професійної кризи О. П. Саннікової та І. В. Бринзи як паралельний тест.

Отримані дані піддавались статистичному аналізу (кореляційний, факторний, критерії Ст'юдента, Вілкоксона, Колмогорова-Смірнова) з наступною якісною інтерпретацією та змістовним узагальненням. Математична обробка даних результатів здійснювались за допомогою комп'ютерного пакету статистичних програм SPSS.

Дослідження проводилося впродовж 2006-2008 років на базі Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, Одеського обласного інституту удосконалення вчителів, а також загальноосвітнього закладу ОЗОШ №8 м. Одеси. До основної вибірки дослідження було залучено 587 педагогічних працівників, до вибірки стандартизації - 201 педагогічного працівника.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

– *вперше* розкрито психологічний зміст феномену переживання емоційного вигорання педагога, який полягає у виробництві нового сенсу життя у стані емоційного вигорання; обґрунтовано структурно-динамічну модель переживання емоційного вигорання, яка характеризує взаємозв'язок таких компонентів психологічної організації як життєвий світ, емоційна та смислова сфери особистості педагога; описано структурні компоненти переживання емоційного вигорання педагога на рівні цільової детермінації та задачної системи; розкрито психологічний зміст задачної системи у чотирьох

параметричних координатах: смисло-життєва орієнтація суб'єкта у процесі видобутку нового сенсу буття, відношення до оточення та до себе, відношення до невизначеності та до необхідності змін у житті, ознаки емоційного вигорання; експліковано типи переживання емоційного вигорання педагогів, які зумовлені якісно-кількісним поєднанням його структурних компонентів;

– *розширено й уточнено* данні про переживання критичної ситуації новими знаннями щодо особливостей емоційного вигорання педагогів;

– *набуло* подальшого розвитку знання про психолого-педагогічні умови психопрофілактики емоційного вигорання педагогів, які визначаються співвідношенням компонентів його переживання.

Практичне значення одержаних результатів. Розроблено опитувальник діагностики цільової детермінанти переживання критичної ситуації, який дозволяє визначити психологічні характеристики структурного компоненту переживання критичної ситуації – цільової детермінації. Розроблено та апробовано програму психопрофілактики емоційного вигорання педагога.

Результати дослідження впроваджені у систему підвищення кваліфікації педагогів кафедри педагогіки та психології Одеського обласного інституту удосконалення вчителів у спецкурсі з підвищення професійної компетентності педагогів (акт впровадження № 07 від 14.04.2009 р.). Впровадження також здійснювалось у рамках курсу «Психологія педагогічної праці» на факультеті початкового навчання Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (акт впровадження № 09 від 09.04.2009 р.). Дані, що отримані під час дослідження, та розроблена на їх підставі програма психопрофілактики емоційного вигорання педагогів використовуються в роботі психологічної служби ОЗОШ №8 м. Одеси (акт впровадження № 1/04 від 23.04.2009 р.).

Особистий внесок автора полягає в узагальненні підходів до дослідження процесу переживання емоційного вигорання педагога, визначенні його структурних компонентів; у розробці програми психопрофілактики емоційного

вигорання педагога; у розробці методики діагностики цільової детермінанти переживання критичної ситуації.

Апробація результатів дослідження. Основні результати дослідження доповідались на Міжнародній науково-практичній конференції «Методологія та технології практичної психології в системі вищої освіти» (м. Київ, 2009 р.); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Теоретичні та методичні засади практичної психології: проблеми психічного вигорання» (м. Ялта, 2007 р.); Всеукраїнській науковій конференції «Смисловий простір та розвиток особистості» (м. Донецьк, 2009 р.); засіданнях кафедри теорії та методики практичної психології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (2007-2009 р.р.).

Публікації. Основні результати дослідження відображено в 9 наукових працях, з них 6 у фахових виданнях з переліку ВАК України та 1 свідоцтво про реєстрацію авторського права на твір.

Структура дисертації: робота складається зі вступу, трьох розділів, списку використаних джерел, що налічує 262 найменування, та додатків. Основний зміст складає 180 сторінок машинописного тексту. Робота містить 12 таблиць, 11 рисунків та 6 додатків, розміщених на 45 сторінках. Загальний обсяг дисертації - 249 сторінок.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГА

1.1. Узагальнення основних концепцій емоційного вигорання

Психологічна природа ЕВ почала вивчатися порівняно недавно. Її розгляд містить нашарування різноманітних понять та термінологічну інтерференцією різних психологічних категорій. Аналіз сучасної психологічної літератури з проблематики емоційного вигорання дозволяє зробити висновок, що воно як складне багатоаспектне явище описується з різних концептуальних позицій, що спричиняє поліаспектність наповнення її категоріально-понятійного змісту та неоднозначну визначеність його місця у системі психологічних понять.

Перші похідні, як тільки дослідник торкається проблематики емоційного вигорання, головним чином, стосуються стресу на роботі. Останні десятиріччя, враховуючи глибину та кількість досліджень на тему стресу, можна упевнено означити як «еру вивчення стресу та його наслідків». Це й не дивно, техногенність та інформатизація сьогодення сягнула непомірних значень, які не можуть не відбитися на психофізіологічному стані працюючої людини. Вчені зауважують - життя людини є безперервною низкою «...різних видів діяльності, направлених на вирішення, подолання проблем, які встають перед ним або створюються ним самим...» [216; 11, 99]. Результатом цього процесу, що, не в останню чергу, пов'язаний з професійним становленням особистості, може бути як формування професіонала високого класу, так і розвиток професійних деформацій - поступово накопичених змін структури діяльності та особистості, що негативно позначаються на продуктивності праці та взаєминах з іншими учасниками цього процесу, а також на розвитку самої особистості [129, 171]. Подолання порушень професійного розвитку супроводжується психічною

напруженістю, психологічним дискомфортом, кризовими явищами. Одним з проявів професійного дізонтogeneзу особистості є «спотворений професійний розвиток» у вигляді емоційного вигорання (за А. К. Марковою [там саме; 96]).

Узагальнення як вітчизняних дослідників емоційного вигорання (В. В. Бойко [26], Н. Є. Водоп'янова [48], В. О. Орел [158], Т. І. Ронгінська [188], Т. В. Форманюк [238], Л. Н. Юр'єва [246] та ін.), так і зарубіжних авторів (Н. J. Freudenberger [258], С. Maslach, W. Schaufeli [254], А. Pines [261, 262] та ін.) дозволило нам умовно виділити декілька етапів в історії пізнання ЕВ як психічного явища.

Перший етап розпочався у 1974 році, коли Х. Фрейденбергер запровадив термін «staff burn-out» (з англ. професійне вигорання), який характеризував психологічний стан працівників допоміжних професій після тривалого та інтенсивного контакту з клієнтами (пацієнтами) [258]. Напевно тому інколи ЕВ називають ще синдромом обслуговуючих професій, маючи на увазі явище, що виникало у медичного персоналу (лікарі, медичні сестри) «...при якому людина обирає, зазвичай підсвідомо, роботу, пов'язану з наданням допомоги, з урахуванням власних слабких місць або «пацієнта усередині себе»...» [251]. Таким чином, емоційне вигорання професіонала як наслідок стресу на роботі, має своїми методологічними витоками саме стрес, перше посилення на який датовано 1944 роком [31; 15]. Сьогодні багаточисленні зарубіжні дослідження підтверджують, що вигорання своїм витокom саме має професійний стрес [48; 31]. Своїй популяризації термін завдячує, перш за все, працям Г. Сельє [197], в яких концепція стресу здавалася настільки всеосяжною, що бодай не кожному хибу адаптації або життєвий негаразд людини намагалися пояснити нею, хоча зараз це положення видається досить суперечливим [42, 48 та ін.].

Класичний перебіг стресу, як процесу (динамічного явища), має трьохфазну структуру та характерну криву розвитку у часі. Дослідники виділяють три основні стадії (фази) розвитку стресового стану у людини: ріст напруженості, власне стрес, зниження внутрішньої напруженості [191]. Термінологічно стадії стресу різняться поміж різними авторами та науковими

школами, проте, можна говорити, що всі вони за змістом описують загальний адаптаційний синдром, який вперше, як неспецифічну генералізовану реакцію організму у відповідь на будь-які несприятливі подразники середи (голод, втома, холод, загроза, біль тощо) означив Г. Сельє [197]. Він позначив вищенаведені три стадії таким чином: стадію тривоги, під час якої опір організму спочатку знижується («фаза шоку»), а потім включаються захисні механізми («фаза протишоку»); стадію опору та якщо агент, що викликав реакцію стресу, продовжує діяти тривалий час, або є надмірним, то настає остання стадія виснаження, в якій виявляється неспроможність захисних механізмів та наростає порушення узгодженості життєвих функцій.

Крім того, слід нагадати, що стрес належить до континууму загальних неспецифічних адаптаційних реакцій [52]: 1) реакція стресу (організм сприймає навколишнє середовище, як таке, що серйозно загрожує життю); 2) тренування (стан, коли організму не тільки нічого не загрожує, але й не треба нічому навчатися); 3) реакція спокійної активації (такий стан здорового організму, який здатний навчатися та має за ціль додержання гармонії та рівноправного благополуччя усіх підсистем центральної нервової системи, зменшення ентропії та підвищення організації реактивності); 4) реакція підвищеної активації (індивід має єдину ціль, інтелектуальну або фізичну), що його поглинає, ентропія організму зростає та зменшується рівень організації реактивності); 5) реакція переактивації (стан перезбудження та виснаження організму, фактично - це стан бойової готовності).

Стрес, який Г. Сельє розглядає, як природний, необхідний та невід'ємний компонент життя та розвитку людини, урівноважується механізмами адаптації завдяки системній якості організму - гомеостазу, що компенсує втрачену системою рівновагу та «...збережує у процесі взаємодії з довкіллям рівні істотних змінних у заданих межах...» [206; 71]. Психологічний (емоційний або другосигнальний) стрес - різновид стресових станів, який науковці розглядають у царині емоцій та почуттів, вважаючи її чи не найважчою областю досліджень стресу [175; 28].

Форм прояву психологічного стресу досить багато, оскільки вони обумовлені властивостями особистості, загальним досвідом людини тощо. Цей різновид стресу, на відміну від фізіологічного (який ретельно розглянутий Г.Сельє), викликаний факторами загрози та перешкоди у діяльності, пов'язаній з потужними когнітивними, емоційними та комунікативними (міжособистісними) перевантаженнями, необхідністю прийняття термінових рішень, підвищенням відповідальності за результати праці тощо. В. А. Бодров психологічний стрес називає ще й професійним та додає до його характеристик якість інформаційного [24; 36]. Досліджуючи психологічний стрес, автор пов'язує його з інформаційним впливом на людину, як неодмінним супутником його робочого стану, а також із самими різними подіями в його житті, з різними сферами його діяльності, спілкуванням та пізнанням навколишнього світу. Найбільш повною та системною, на наш погляд, є класифікація життєвого стресу, один з варіантів якої запропонований Р. Т. Wong (цит. за [24]), де автор виокремлює психічну енергію, внутрішньоособистісний, міжособистісний, особистісний, сімейний, робочий, суспільний, екологічний та фінансовий типи стресу.

Деякі науковці (наприклад, А. Shirom та Е. Grunfeld [48; 31]) вважають, що вигорання на робочому місці є окремим аспектом стресу, через те, що воно визначається та досліджується ними як певна реакція у відповідь на хронічний робочий стрес, при цьому акцентується на сфері міжособистісних відносин фахівця. В такому разі складові ЕВ – емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція персональних досягнень, на їх думку, – є результатом дії різноманітних робочих стресорів, що перевищують адаптаційні можливості людини з подолання стресу.

Підсумовуючи аналіз даних, можна зробити висновок про те, що ЕВ на даному етапі визначається як результат процесу адаптації до робочого стресу, та являє собою ознаки незадовільної адаптації працівника у стресогенних робочих умовах. Відтак, феномен ЕВ набуває реактивно-адаптивного

психологічного змісту з відповідним визначенням його місця у системі психологічних понять теорії стресу.

Другим етапом пізнання ЕВ, що пов'язаний з досягненнями філософії, медицини, психології та кібернетики, став системний підхід, який започаткував системні описи ЕВ та інтегрував попередні дані завдяки системному принципу. Прихильники системного підходу органічно поєднали теорію функціональних систем П. К. Анохіна [10] та суб'єктно-діяльнісного підходу С. Л. Рубінштейна [187], та підкреслюють інтегруючу роль механізмів зворотного зв'язку у стані стресу «...як чинників інтеграції нервової та психічної діяльності тварин та людей...», а системну роботу стресу - необхідною умовою адаптації та саморегуляції людини [33]. Цей погляд цілком узгоджується із системними описами В. А. Ганзена, для якого стрес - психічний стан, що складається з трьох компонентів – «трьох різних станів організму: тривоги, опору та виснаження ...всі вони є різні види вольових (практичних та мотиваційних) компонентів...» [51; 99]. За його класифікацією психічний стан відтворює «...цілісну характеристику психічної діяльності та поведінки за деякий період часу, що показує своєрідність перебігу психічних процесів залежно від відображуваних предметів та явищ реальності, попереднього стану та психічних властивостей особистості...» [51; 104]. Що стосується стресу, то В. А. Ганзен так визначає його модальність - негативний практичний або негативний мотиваційно-орієнтуючий стан, - оскільки стрес присутній в обох випадках завдяки вирішенню організмом та психікою т.зв. важкої задачі [51; 98].

Так, М. В. Борисова [30] (та інші представники ярославської школи дослідження ЕВ педагога: В. О. Орел [158], Т. В. Большакова [27], А. Б. Леонова [113, 114]) схильна розглядати ЕВ, як синдром (СЕВ) - динамічну багатокомпонентну систему, опосередковану професійною діяльністю людини. До того ж, ці дослідники визначають за ЕВ більш широку феноменологічну площину, даючи йому статус психічного (проти загальноновживаного предикату - емоційного), маючи на увазі більш системну «вагу» ЕВ [113; 78]. Згідно

сучасним уявленням науковців цієї школи підсумком процесу ЕВ є система переживань - емоційного виснаження (переживання спустошеності та безсилля), деперсоналізації (прояви черствості, безсердечності, цинізму та грубості), редукції особистісних досягнень (заниження власних досягнень, втрата сенсу та бажання вкладати особистісні зусилля на робочому місці), - яка розвивається у часі та називається синдромом емоційного вигорання [27; 7].

З системних позицій людина – це відкрита біопсихосоціальна система, яка здатна до саморганізованості (у розумінні L. Bertalanffy [249]), підтримання цілісності її активності та доцільності її діяльності. ЕВ, в такому випадку, означає потужний ріст ентропії (або міри нестабільності системи та незворотного розсіяння психічної енергії [26]) для біопсихосоціальної системи людини з відповідними наслідками у вигляді СЕВ. На думку В. Perlman та Е. Hartman, стан ЕВ системно впливає на всі структурні елементи людини, як системи, а саме, на фізіологічну (фізичне виснаження), афективно-когнітивну (емоційне виснаження та деперсоналізація) та поведінкову (симптоматичні типи поведінки, зниження робочої продуктивності) сфери особистості [260].

З медичної (психіатричної) точки зору, яка вочевидь є наближеною до системної, стрес та ЕВ призводять до наслідків у вигляді розладів адаптації (певна патологія та відповідний ряд нозологічних форм) та вже давно привертає увагу соціальної та пограничної психіатрії. ЕВ у психіатрії розглядається як пограничний стан з «...особливою групою патологічних проявів, що мають в клінічному вираженні свій початок, динаміку та результат...» [7]. Семантичне поле наслідків стресу в психіатрії має великий обсяг та прозорі границі (соціально-стресові реакції, психосоціальний стрес, ПТСР - посттравматична стресова реакція, психогенні адаптивні реакції тощо), які час від часу корегуються переглядами класифікаторів нозологічних одиниць [104, 189, 215, 214, 246]. Ілюструє семантичне розмаїття психіатричного підходу до стресу та ЕВ, наприклад, той факт, що відповідні клінічні прояви фігурують одразу у декількох рубриках класифікатора МКХ-10: рубрика «Проблеми, пов'язані з труднощами подолання життєвих проблем» (шифр Z73.0), рубрика

«Посттравматичні стресові розлади» (шифр F43.0) [34, 189, 200], - що з клінічної точки зору означає невротичний характер розладу [7, 215, 246]. Цю точку зору підтримують і психологи - К. Маслач вважає, що хоча специфічна природа ЕВ – тема «...подальших роздумів...», проте подає релевантний психіатричний еквівалент ЕВ: «...неврастенія, що пов'язана з роботою...», та доповнює клінічний малюнок припущенням – «...вигорання може бути «інфекційним»...» [254].

Третій (сучасний) етап пізнання феномену ЕВ започаткував гуманітарно-культурологічний підхід до розгляду ЕВ як до процесу перетворення суб'єктом змісту власної свідомості. Представники гуманістичної психології (К. Роджерс, А. Маслоу, Е. Фром та ін.) ставляться до особистості як до унікальної цілісної системи, здатної до самоактуалізації. Життєві (екзистенційні) кризи розглядаються ними у вигляді сукупності специфічних переживань людиною світу і себе у ньому як основної психічної реальності. Цей підхід вбачає у ЕВ не тільки загрозу для самоактуалізації індивіду, а також і певні конструктивні можливості для росту самосвідомості. Різниця полягає у рівні дезадаптивних розладів, коли визначена їх певна «критична маса», після досягнення якої можна говорити про якісно новий стан біопсихосоціальної системи фахівця: оцінювання рівня симптомів СЕВ у континуумі «сформований/не сформований» (за В. В. Бойком [26]) або «низький/високий» (за А. А. Рукавішніковим [230; 357], Н. Є. Водоп'яною [48; 199] та ін.).

На сьогодні дослідники ЕВ використовують, окрім стандартних понять теорії стресу та системних описів, ще й екзистенційні. За А. Маслоу людина, яка не вгамовує метапотреби, отримує метапатологію - «...захворювання душі, які відбуваються, наприклад, від... втрати довіри до людей...», у якій не важко упізнати вищезгадані розлади та стрес-реакції, притаманні для ЕВ [130; 190], [131]. Так, Н. В. Гришина аналізуючи ЕВ, застосовує екзистенційний рівень опису впливу ЕВ на життя людини, поняття найвищих досягнень людини – акме, яке системно пов'язано із якістю життя, її особистісними рисами тощо. Акмеологічний горизонт проблеми, в такому разі обіймає цінності, сенс, смисл,

мотиваційну сферу фахівця, та й не лише у професійної діяльності. Автор вважає, що розвиток ЕВ не обмежується професійним середовищем та проявляється у різних життєвих ситуаціях людини, а робота, як засіб здобутку осмисленості життя, має потужний вплив на всі життєві ситуації людини [60, 212].

Подібної думки дотримується також Д. Г. Трунов, який вбачає у ЕВ «позитивні» сигнали для фахівця про процеси, що відбуваються в його «душі» [224, 225]. Автор визначає ЕВ проявом захисних механізмів, направлених на ослаблення несприятливих професійних чинників, наслідками змін в мотиваційній сфері особистості фахівця. Це цілком узгоджено і з поглядами В. В. Бойка, який розглядає ЕВ у вигляді захисного механізму та вказує на його функціональність (дозволяє більш економно витратити «психічну», на думку автора, енергію) та деструктивні наслідки [26].

Отже, узагальнюючи аналіз літературних джерел, можна підсумувати положення про те, ЕВ від початку розглядається як складне багатоаспектне явище: процес (має трьохфазну структуру та характерну для стресу криву розвитку у часі); психічний стан, який якісно та кількісно характеризує особистість під час адаптації до екстремальних умов на роботі; ЕВ є системою з трьох основних компонентів (емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція особистісних досягнень) та системно (тотально) впливає на всі елементи біопсихосоціальної системи «людина»; ЕВ характеризується певною сукупністю факторів, які спричиняють його виникнення та розвиток.

Тим не менше, на сьогоднішній день відсутнє єдине визначення вигорання, немає ясного уявлення про закономірності виникнення і розвитку даного явища. Існуючі теоретичні одно- та багатофакторні моделі, наприклад, А. Pines и Е. Aronson [262], D. V. Diredonck, W. B. Schaufeli [254] та інших дослідників, розглядають ЕВ як стан фізичного, психічного та, перш за все, емоційного виснаження, викликаного тривалим перебуванням в емоційно переобтяжених ситуаціях спілкування. Згідно визначенню ВООЗ синдром вигорання - це «...фізичне, емоційне або мотиваційне виснаження, що характеризується

порушенням продуктивності в роботі та втому, безсонням, підвищеною схильністю до соматичних захворювань...» [163; 87]. На даний час поширеним є визначення вигорання, яке сформульоване С. Maslach, S. E. Jackson: під «...вигоранням розуміється стан фізичного, емоційного і розумового виснаження, що виявляється в професіях соціальної сфери» [254; 67]. На думку авторів ЕВ містить три складових - емоційну виснаженість, деперсоналізацію (цинізм) та редукцію професійних досягнень, а його синдромогенез містить три подібні до стресу фази - напруження, резистенції та виснаження. Емоційне виснаження проявляється в переживаннях емоційного перенапруження, втоми, спустошеності, вичерпаності власних емоційних ресурсів. Деперсоналізація – це негативні переживання та установки по відношенню до суб'єктів діяльності («холодність», черствість та цинічність у діловому спілкуванні з реципієнтами – учнями, колегами, партнерами). Редукція персональних досягнень проявляється як зниження відчуття компетентності у своїй роботі, зменшення цінності власної діяльності, невдоволеність собою, негативне самосприйняття у професійному плані тощо.

Аналіз наукової літератури показав, що у визначені психологічної природи феномену ЕВ існує відома проблема «подвійної сутності», що, на думку К. О. Абульханової-Славської [1], аналогічна проблемі корпускулярно-хвильовій природі фізичних явищ у природознавчих науках: ЕВ розглядається у статиці (структура) та динаміці (процес). Статичним формам феномену ЕВ відповідають визначення його як: стану (пограничного, перевтоми, виснаження), ознаки (дезадаптації), симптомокомплексу (синдром, система переживань), результату (позитивний сигнал, реакція у відповідь на стрес, наслідки довготривалого перевантаження, певні прояви, розлади процесу адаптації) тощо. Отже, це статична, стійка та структурна модальність психічного явища з відповідними описами складових її структури (елементи, ознаки, властивості).

Так, на думку Т. В. Большакової, вигорання – це симптомокомплекс, дія якого охоплює всі основні структурні рівні особистості: соціально-

психологічний, такий, що відображає зміну міжособистісних стосунків; особистісний - зміна особистісних рис; мотиваційний - якісна та змістовна зміна мотивації; регулятивно-ситуаційний - відображає зміну станів та емоційних стосунків [27; 8]. Провідними особистісними детермінантами виникнення ЕВ автор вважає стриманість в міжособистісних контактах, домінантність, імпульсивність, сміливість, «бунтівливість», високу тривожність та агресивність, яка спрямована на інших.

Н. М. Булатевич визначає ЕВ як психогенний розлад, пов'язаний з професійною дезадаптацією, та особливо, з стилем поведінки вчителя у навчальному середовищі [34]. В. О. Орел позначає вигорання як «стан фізичного, емоційного та розумового виснаження, що виявляється в професіях соціальної сфери» [158; 3]. Автор, узагальнюючи огляд багатьох класифікацій, наголошує на індивідуальних та організаційних факторах виникнення ЕВ.

Синдром професійного вигорання, на думку Н. Є. Водоп'янової, це «...професійна деструкція особистості, яка виявляється у вигляді стійких психічних переживань, а також в змінах якості, структури і вмісту професійної діяльності...» [49]. Подібна деструкція (від лат. destructio – порушення, руйнація нормальної структури будь-чого, коли припиняється процес пружної та пластичної деформації) виникає в професійно-важких ситуаціях, які суб'єктивно сприймаються працівниками як стресові та носять дезадаптивний характер. Автор відзначає складну багаторівневу детермінацію ЕВ (організаційні, рольові та індивідуальні чинники) та те, що його переживання пов'язані із зміною смисло-життєвих орієнтацій та незадоволенням особистості у самореалізації [48; 34]. До деструкційних професійних явищ, що призводять до професійної деформації, відносить ЕВ і Н. С. Пряжников [171; 147].

Динамічними формами визначення ЕВ є дефініції мінливого динамічного явища з відповідними хронологічними етапами (початок, динамічне плато та згортання-результат), у вигляді процесу (професійних деструкції, деформації, стагнації, адаптації, пристосування тощо), механізму (захисту), тенденції тощо (Л. М. Мітіна [135], А. Pines, Е. Aronson [261], R. Tillet [251] та ін.). В такому

разі, ми маємо психічне явище процесуальної, функціональної та імпліцитної модальності (у розумінні К. А. Абульханової-Славської [1]).

Так, Л. М. Мітіна, досліджуючи професійний розвиток вчителя, зауважує, що якщо рівень професійного розвитку вчителя не відповідає смислового навантаженню робочої програми, то «...вчитель продукує засоби, що «уводять» його у бік експлуатації особистісних ресурсів... що призводить до професійних деформацій особистості вчителя (емоційного «вигорання», астенії, перевтоми або професійної стагнації...)» [135; 52]. Подібної думки дотримується і Є. Г. Ожогова, яка досліджувала зв'язок ЕВ та особливостей ціннісно-сислової сфери педагогів загальноосвітніх шкіл [151].

А. К. Маркова розглядає ЕВ як тенденцію у професійному дізонтонезі, яка викликана спотвореним професійним розвитком, «...появою раніше відсутніх негативних якостей, відхилень від соціальних та індивідуальних норм професійного розвитку, що міняють профіль особистості...» [129; 98]. На думку автора, ЕВ є професійною деформацією та перепорою на шляху людини до професіоналізму.

На думку В. В. Бойка, ЕВ це «...вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій (зниження їх енергетики) у відповідь на певні психотравмуючі дії...», який виникає, зокрема, через хронічну напружену «емоційну діяльність» та інтенсивне спілкування, що пов'язані з неблагополучною атмосферою професійної діяльності [26]. Автор відносить ЕВ до однієї з форм професійної деформації особистості та розглядає розвиток ЕВ у вигляді трьохфазного процесу (фази напруження, резистенції та виснаження).

Отже, як перебіг певних подій у житті фахівця, процес ЕВ відтворює динаміку їхніх змін та характеристики відповідних етапів; як діагностований стан з відповідними показниками – це статична картина на даний момент часу, яка дає змогу оцінити актуальне положення досліджуваного на певному етапі розвитку професійної деструкції. Саме це положення зазвичай діагностують у вигляді СЕВ – низки симптомів, які є результатом тривалого процесу

професійної деформації, проміжні результати якого являють собою відповідні психофізіологічні стани суб'єкту, прояви яких присутні у всіх її сферах особистості (емоційній, мотиваційній, аксіологічній, поведінковій тощо). Рішенням подібної «суперечливості», на нашу думку, є визнання у феномені ЕВ наявності водночас обох його модальностей - структури та процесу, тобто розуміння психічного явища ЕВ як процесуального (динамічні прояви у часі, стадійність) та, разом з тим, структурного (стійкі певні форми). Такого висновку ми дійшли, спираючись на діалектичну, суперечливу природу психічного (змінне й стале утворення водночас), яку, окрім К. А. Абульханової-Славської [1], відзначають:

- концепція психічного як процесу С. Л. Рубінштейна та її положення про основний спосіб існування психічного у якості процесу та діяльності: «...під діяльністю ми будемо розуміти ...процес, завдяки якому реалізується те або інше відношення людини до оточуючого світу, іншим людям, задачам, які ставить перед ним життя ...» [186; 33];
- вчинковий підхід В. А. Роменця: «...психічний процес є «динамікою, зміною» психічної структури..., а структура, стан – це момент процесу, взятий у статистиці. Отже, існуюча психічна структура являє собою лише перехідну ланку в ланцюгу їхніх змін, а перехід структур одна в одну, взятий у сукупності, є процесом...» [156; 153].
- недиз'юнктивна теорія суб'єкту А. В. Брушлінського, де приймається, що «...кожна наступна стадія процесу виростає з попередньої та є її внутрішньою умовою, а тому всі стадії нерозривно (недиз'юнктивно) пов'язані між собою генетично...» [32; 95].

Спираючись на суб'єктно-діяльнісний підхід С. Л. Рубінштейна як на методологічну основу нашого дослідження, ми вважатимемо емоційне вигорання психічним явищем процесуально-діяльнісної природи з відповідними стадіями розвитку та динамікою перебігу, у якому реалізується (з тим або іншим результатом) відношення педагога до життєвої кризи.

Вищенаведені визначення ЕВ дозволяють науковцям (див., наприклад, [34, 48]) виділити декілька сучасних теоретико-практичних підходів до його розгляду та вивчення. Індивідуальний підхід розглядає характеристики особистості, зокрема, особливості мотиваційної та емоційної сфер, як причини ЕВ (М. В. Борисова [30], Т. А. Валькова [39] та ін.). Зокрема, Т. А. Валькова вважає наявність різних видів резистенції (друга фаза СЕВ за В. В. Бойком) обумовленими «типом та рівнем оптимальності мотиваційно-потребнісного комплексу педагога» [39]. Серед індивідуальних чинників, що викликають вигорання, традиційно виділяють соціально-демографічні характеристики (вік, пів, рівень освіти, стаж роботи тощо) та особливості особистості (витривалість, локус контролю, стиль подолання фруструючої ситуації, самооцінка тощо). М. В. Борисова розглядає ЕВ як динамічну багатокомпонентну систему, яка опосередкована професійною діяльністю педагогів, та яка в ній же й виявляється [30; 3]. На думку автора провідну роль у виникненні ЕВ у педагогів відіграють індивідуально-психологічні чинники, зокрема, особливості ціннісно-смилової, мотиваційної та емоційної сфер особистості, які спричинюють виникнення феномену ЕВ. Очевидно, що для цього підходу властиво розглядати ЕВ як елемент адаптаційної властивості людини в умовах нестабільності довкілля за рахунок індивідуальних властивостей суб'єкту діяльності.

Інтерперсональний підхід розглядає міжособистісні стосунки фахівця з суб'єктами професійної діяльності, як основну причину ЕВ (С. Maslach, W. B. Schaufeli, M. P. Leiter [254], В. В. Бойко [26], Н. М. Булатевич [34] та ін.). Різноманітні стресори призводять до різноманітних реакцій-наслідків - від серцево-судинних розладів (W. B. Schaufeli та С. Maslach [254], Л. Д. Мардер [126] та ін.) та неврозів різного генезу, зокрема, ноогенних (за В. Франклом, [232]). ЕВ як «проміжна змінна», виступає у якості механізму психологічного захисту (за В. В. Бойком [26]), певною мірою захищаючи індивіда від небажаних наслідків робочого стресу та займає буферну позицію поміж стресором та виникаючим «напруженням» певних психічних процесів. Один з

напрямків даного підходу – транзакціональний, полягає у виявленні зв'язку між вигоранням та індивідуальними стратегіями спілкування. Огляд робіт, присвячених даній темі, показує, що високий рівень вигорання тісно пов'язаний з пасивними тактиками опору стресу; і, навпаки, люди, які активно протидіють стресу, мають низький рівень вигорання (І. М. Нікольська [144], R. S. Lazarus [252] та ін.). Цей напрямок пов'язує стратегії подолання або копіювання наслідків стресу на роботі для людини та її оточення певною залежністю, та розглядає пристосування до стресу як процес, а ЕВ, відповідно, як супутній процесу адаптації феномен.

Організаційний підхід виділяє детермінантами ЕВ певні чинники робочого та професійного середовища - особливості організаційної структури, режим діяльності, характер керівництва тощо (R. Burke, J. Winnubst, Н. Є. Водоп'янова [48, 49], Ю. І. Віданова [46], В. Perlman, Е. Hartman [260] та ін.). У деяких роботах підкреслюється домінуюча роль факторів професійної діяльності у виникненні вигорання. Група організаційних чинників виникнення ЕВ містить умови матеріального середовища, вміст роботи та соціально-психологічні умови діяльності, є показною в області дослідження вигорання. Досліджуючи вигорання адміністративних працівників державної служби, Ю. І. Віданова пов'язує його з самореалізацією в професійній сфері та некомпетентною орієнтацією в часі [46; 5]. На думку автора, чим менше виражені самореалізація та єдність минулого, теперішнього і майбутнього часу у свідомості службовця, тим вище ризик розвитку ЕВ. К. Ю. Жеглова вважає, що особистісними детермінантами ЕВ є емоційна нестабільність, відсутність прагнення до співпраці, низький рівень прагнення до досягнень та чинники організаційного середовища (включеність у діяльність, підтримка з боку керівництва, заохочення самостійності в ухваленні рішень, високий контроль з боку керівництва, орієнтація організації на високу ефективність роботи, рівень комфорту робочого середовища) [72; 5].

Таким чином, аналіз літератури показує, що одні фахівці подають досить розширене тлумачення ЕВ, що ускладнює його розуміння як окремого

феномену, а його поліпредметне категоріальне поле досить складно відрізнити від подібного для інших психічних явищ. Інші фахівці подають досить вузьке тлумачення ЕВ. Різняться визначення ЕВ переважно за кількістю задіяних у даному процесі сфер особистості та факторами, що впливають на його виникнення та розвиток. Показником цього стану справ є, зокрема, термінологічна інтерференція дескрипторів поняття «вигорання». У сучасній психологічній літературі зустрічаються принаймні біля десятка дескрипторів, аналіз яких дозволяє виділити синтаксичні особливості поняття ЕВ, зокрема, його логічного суб'єкту та предикату, а саме: логічний суб'єкт – вигорання [26, 34, 48], згорання [238], виснаження [251], стан напруження [91] тощо; та предикат – емоційне [15, 200, 262], професійне [2], психічне [158], психологічне [251].

Дескриптор «психічне» конкурує у приналежності до суті проблеми з рештою варіантів, оскільки відображує психологічну сутність переживання педагогом стресу на роботі. По-перше, як певне суб'єктивне (себто інтимне, глибоко внутрішнє, що безпосередньо стосується автентичності) відношення людини до актуального моменту буття, а по-друге, як таке, що охоплює більшу площину проявів психіки професіонала (емоціональний, когнітивний, фізіологічний та діяльнісний аспекти) на противагу від суто емоційного аспекту психічних проявів людини. Дескриптор «професійне» звужує спрямованість наукового пошуку з загального психічного до континууму професійного, оскільки стосується саме генезу досліджуваного явища. Ми стаємо на бік загально визнаного та найбільш уживаного дескриптору «емоційне», якого дотримуються такі його дослідники, як С. Maslach, В. В. Бойко, Н. Є. Водоп'янова та інші науковці, через те, що він відтворює відповідний онтологічний досвід індивіду, не розпорошуючи при цьому феноменологічну спрямованість того, що визначається – афективної сфери психіки, як специфічного субстрату відображення об'єктивної реальності, яка, за К. Е. Ізардом, «...на почуттєвому рівні є переживанням, що має безпосередню значимість для індивіда...» [89; 56].

Психічним, на нашу думку, ЕВ «стає» в наслідок причетності його до головного продукту – психічної дезадаптації та професійної деформації фахівця, що має прояви у емоційній, когнітивній та поведінковій сферах, а професійним – через приналежність стресорів та стрес-реакцій до професійної царини де й розгортаються головні події критичної ситуації у його житті. На погляд деяких вчених існує певний смисловий перетин між явищами професійної деформації, професійного стресу та емоційним вигорання. Проте, є й відмінності: ЕВ є порушенням адаптації індивіда відносно умов та змісту професійної діяльності, тоді як професійна деформація передбачає зміну особистості професіонала безпосередньо від її дії - вважає В. О. Орел [158]; основна відзнака ЕВ від стресу, який є адаптивним та мобілізуючим психічні ресурси людини (йдеться про позитивний полюс континууму дистрес - еустрес за Г. Сельє [197]), є його незаперечна деструктивна роль у процесі професіоналізації фахівця.

У нашій роботі ми використовуємо дескриптор «емоційне вигорання», визначаючи як основні, провідні ознаки цього явища саме специфічні розлади в емоційній сфері особистості фахівця. Цим ми продовжуємо традицію вивчення цього феномену, представлену в роботах Л. М. Карамушки, В. В. Бойко, С. В. Умняшкіної, Н. Є. Водоп'янової W. В. Schaufeli, С. Maslach та інших дослідників, які підкреслюють «...яскраво виражене суб'єктивне забарвлення емоцій, властиву їм якість особливої «інтимності»...» [67], вважаючи емоцію (та афект як її субстрат) чи не найавтентичнішим психічним утворенням людини [89, 91, 105], а емоційне виснаження – основним симптомом ЕВ.

Спираючись на суб'єктно-діяльнісний підхід С. Л. Рубінштейна, принципи детермінізму, системності та суб'єктності [1, 180, 186, 187], під емоційним вигоранням педагога ми будемо розуміти процес неоптимального пристосування фахівця до робочого стресу (із стадіями – напруження, резистенції та виснаження), що змінює особистісну цілісність, активує комплекс відповідних переживань з метою організації нової особистісної цілісності, результатом якого є, зокрема, специфічний психологічний стан, який

характеризується емоційним виснаженням, деперсоналізацією та редукцією особистісних досягнень.

Таке тлумачення поняття, по-перше, враховує фактично всі сутнісні ознаки, по-друге, конкретизує поліаспектне наповнення психологічного змісту феномену ЕВ. З цього кута зору ЕВ може бути описано за допомогою наступних понять: «психічний стан», «психічний процес», «діяльність», «суб'єкт діяльності», «особистість», «свідомість», «переживання». Саме сукупність цих понять утворює основу теоретичної моделі досліджуваного нами психічного явища.

Підсумовуючи вищенаведене, можна зробити наступні висновки:

- 1) Показано, що в історії пізнання ЕВ можна умовно виокремити три етапи: на першому науковці ототожнювали ЕВ із поняттям стресу, вважаючи його результатом робочого стресу; другий – системний, коли ЕВ отримало опис у вигляді системного конструкту в єдності статичного та динамічного аспектів, критеріїв їх визначення; третій – гуманістичний, який розглядає емоційне вигорання як комплексі специфічних переживань та вбачає у ньому конструктивні можливості для самоактуалізації фахівця.
- 2) Виявлена відсутність єдності у визначенні ЕВ фахівцями, що ускладнює його пізнання. Психологічна природа ЕВ визначається науковцями як адаптивна властивість психосоціальної системи фахівця з виявлення цілеспрямованої поведінки у пристосуванні до стресогенного робочого середовища. При цьому для більшості підходів можна виділити такі спільні ознаки: ЕВ є специфічним процесом, результатом якого є стан психосоціальної дезадаптації фахівця з характерним зниженням рівня його психофізіологічних ресурсів, ознаки якого вдаються на всіх її сферах особистості, але, головним чином, на емоційній та смисловій. Існуючі наукові підходи різняться переважно за типом модальності феномену ЕВ (структура, процес) та поглядами щодо кількості факторів, які впливають на його виникнення та розвиток.
- 3) Визначено, що під емоційним вигоранням педагога ми будемо розуміти процес неоптимального пристосування фахівця до робочого стресу (із стадіями

– напруження, резистенція та виснаження), що змінює особистісну цілісність та активує комплекс відповідних переживань з метою організації нової особистісної цілісності, результатом якого є специфічний психологічний стан, що характеризується емоційним виснаженням, деперсоналізацією та редукцією особистісних досягнень.

4) Визначено, що психічне явище емоційного вигорання можна описати теоретичною моделлю із застосуванням таких психологічних понять, як «психічний стан», «психічний процес», «діяльність», «суб'єкт діяльності», «особистість», «свідомість», «переживання».

1.2. Феноменологія емоційного вигорання в педагогічній діяльності

Аналіз сучасної наукової літератури засвідчив, що перелік фахівців, які потерпають від ЕВ не обмежується сферою «людина-людина»: лікарі та вчителі [27, 26, 251]; менеджери [2 та ін.]; адміністративні службовці [46 та ін.], пенітенціарні службовці [106], студенти [110] тощо. Очевидно, ЕВ притаманне не тільки соціонічним професіям, але й, зокрема, професійній сфері «людина-техніка», наприклад, льотчикам [198], та навіть родинна домівка не убезпечує від цього явища [99]. Так, статистичну картину наслідків ЕВ наведено П. Ф. Сидоровим у докладному огляді наукових досліджень: стрес, пов'язаний з роботою та СЕВ, є важливою проблемою приблизно для однієї третини країн трудящих Європейського союзу, а вартість вирішення проблем з психічним здоров'ям у зв'язку з цим складає в середньому 3-4% валового національного прибутку [200]. Автор наводить дані про досліджувані популяції лікарів, психологів, медичних сестер, психотерапевтів де ознаки сформованості СЕВ сягають 75 – 85%, а найнебезпечніші симптоми виснаження – 10% на загал [там саме]. Подібні дані наводять і дослідники у галузі освіти [34, 161, 188 та ін.], зокрема, у наших публікаціях [74-82 та ін.].

Професія вчителя вимагає від фахівця потужних резервів самовпорядкування і саморегуляції та за даними соціально-демографічних досліджень належить до найбільш напружених в емоційному плані видів праці (Л. І. Даниленко, Л. М. Карамушка [152, 218], М. Г. Ковтунович, С. Б. Малих [176] та ін.). Базисними положеннями про педагогічну професію є такі твердження (наведено за [207; 10-14]): за своєю природою має гуманістичний, колективний та творчий характер; її предметом є людина; педагогічна професія є, як перетворюючою (перетворення особистості учня), так і керуючою (керування процесу інтелектуального, емоційного та фізичного розвитку учня, формування його духовного світу); основний зміст її складають взаємовідносини з людьми. Через ці особливості для професії педагога, на думку багатьох дослідників [72, 103, 135, 143, 148, 174, 175, 188, 191, 195, 196 та ін.], стрес та ЕВ є супутніми, природними та пов'язаними з чисельними шкідливими факторами. Надмірна емоційна напруженість педагогічної праці викликана великою кількістю стрес-факторів у роботі вчителя: високий динамізм, брак часу, робочі перевантаження, складність виникаючих педагогічних ситуацій, ролева невизначеність педагогічної праці, емоційна витратність, стресо- та травмогенність, відсутність в освітніх установах належних умов для реабілітації, недостатня психологічна компетентність вчителів з питань здоров'я, засобів його збереження й відновлення тощо (Л. М. Мітіна [135], І. А. Баєва [148], К. В. Карпинський [174], Т. І. Ронгинська [188], Н. В. Самоукіна [191], О. А. Семіздralова [196] та ін.). Головний висновок подібних досліджень: педагоги відрізняються низькими показниками здоров'я, а тому для них гостро стоїть питання його збереження та попередження нервово-психічних та психосоматичних розладів.

Г. С. Нікіфоров [175] вважає, що специфіка педагогічної взаємодії потребує здійснення частих, інтенсивних контактів та взаємодію з різними соціальними групами, тому комунікативній тягар часом сягає непомірних значень. Цієї ж думки дотримуються й інші дослідники [161, 168, 169, 176, 185, 188, 191, 195 та ін.]. Недостатній рівень психологічної культури, розвиток

комунікативних здібностей та навичок саморегуляції призводить до того, що значна частка педагогів (у співвідношенні з іншими професіями) потерпає від наслідків стресу - різноманітних соматичних і нервово-психічних хвороб (Л. М. Карамушка [218], Л. А. Китаєв-Смик [98], О. В. Грицук [59] та ін.), що, у свою чергу, стає додатковою причиною росту дезадаптації учнівської популяції [92].

Дані соціологічних досліджень стресогенності професійної діяльності надають вразливу інформацію щодо шкідливості педагогічної праці (див. наприклад, [175; 28]). Так, Л. Г. Татарнікова вказує на запрограмованість вчителів на «підвищений ризик для здоров'я» та підкреслює: «Вже через 15-20 років педагогічної діяльності вчитель опиняється у стані психологічної кризи: розвивається виснаження нервової системи, емоційне вигорання» [173; 297]. А. К. Маркова [129], Л. М. Мітіна [135], Е. Ф. Зеєр [85] та інші дослідники пов'язують цей факт із зростаючим стресогенним характером сучасної педагогічної діяльності, обумовленим ломкою соціальних стереотипів, соціальним замовленням на виховання молодого покоління з врахуванням нових стратегій розвитку суспільства, зростаючою конкуренцією тощо. Наприклад, Т. Д. Сідоренкова зауважує: «...емоційне вигорання негативно впливає на якість освітнього процесу, як результату праці педагогів...», та відзначає, що біля 80% досліджуваної нею вчительської популяції мають ознаки симптомів вигорання [204]. Подібні дані зібрані й іншими дослідниками [77, 79, 96, 98, 110, 114, 127, 128, 135, 148, 241 та ін.].

Загалом, стресогенність освітнього процесу обумовлена специфічною складністю педагогічної ситуації та її значущістю для педагога, яка знаходить своє віддзеркалення у його свідомості, на думку науковців, як важкість, певна ускладненість, проблемність [19; 10]. З багатьох відомих, дослідники, зокрема Г. С. Нікіфоров, виділяють такі специфічні ризики педагогічної праці, як гетерогенність, відповідальність, час та індивідуальність [173; 299]. Педагогічна праця, як приклад високонапружених розумово-емоційних процесів має специфічні особливості: симультанний характер навчально-

виховного процесу, коли існує потреба в одночасній обробці декількох явищ та ситуацій з порівняно однаковим ступенем відповідальності; часте та швидке переключення інформаційних потоків, напрямків уваги тощо; емоційний характер інформації; дефіцит часу для обробки інформації та прийняття рішення; необхідність підтримки інтенсивності та напруженості багатьох когнітивних процесів; висока ймовірність виникнення проблемних (кризових) ситуацій; гіподинамія тощо [там саме; 302].

М. Н. Певзнер зауважує на гетерогенності педагогічної діяльності: об'єктом педагогічної діяльності можуть виступати різні соціальні, вікові, професійні категорії населення; засоби і способи педагогічної діяльності, орієнтовані на різні технологічні аспекти освітнього процесу (від послідовного управління поведінкою того, хто навчається, до створення умов для вільного прояву творчих, індивідуальних потенцій особистості); змістовна сторона діяльності вчителя, яка варіює від системного наукового знання до еkleктичного злиття різних компонентів індивідуального досвіду дитини; цілі та ціннісні орієнтири діяльності суб'єктів освітнього процесу, уявлення про освітній результат, як про здібність до відтворення поведінкових стандартів тощо [142; 17].

Українські дослідники Л. І. Даниленко та Л. М. Карамушка відзначають і специфічні чинники педагогічної праці, зокрема, унікальну та неповторну місію, що істотно різниться від місії виробничих або комерційних організацій та полягає «...у забезпеченні навчання, виховання й розвитку особистості... кінцевим «продуктом» функціонування освітньої організації... є «живий» об'єкт, особистість - соціальна істота, яка включена в суспільні стосунки і є діячем (суб'єктом цих стосунків)...» [152; 35]. Саме він є найпотужнішою спонукою почуття відповідальності, зусиль та напруження, до яких вдається вчитель щоби виконати свій професійний обов'язок, супроводжуючи «...сходження особистості до ідеалів істини, добра, краси та свободи...» (у розумінні С. І. Гессена [56; 64]).

В роботах російських дослідників педагогічної праці Н. П. Піщуліна та Ю. А. Огороднікова сутність та покликання освіти вбачається у

«...самореалізації людини у всій повноті її можливостей й завдатків» (цит. за [142; 13]). Так, В. Д. Шадріков наголошує на тому, що «...оцінюючи пов'язані з професійною діяльністю чинники ... людина приходить до рішення прийняти або не прийняти професію, а якщо прийняти, то якою мірою і в якому аспекті. Прийняття професії породжує бажання виконати її певним чином, породжує певну детермінуючу тенденцію та служить вихідним моментом формування психологічної системи діяльності...» [242; 20].

У концепції професійного розвитку особистості Л. М. Мітіної, порушення та зупинка професійного розвитку знаходять віддзеркалення в моделі адаптивного функціонування фахівця, особливо на стадії професійної стагнації, що характеризується регресом професіоналізму та порушеннями здоров'я педагога [135]. В рамках концепції розглянуті прояви адаптивної поведінки вчителів: ригідності, зниження професійної компетентності, ЕВ, астенії, як проявів професійних деформацій особистості педагога. Автор вказує на те, що особистість людини видозмінюється під впливом структурних та змістовних аспектів його професійної діяльності, таким чином, виникає професійна деформація особистості фахівця.

Очевидно, що вищенаведені характеристики педагогічної діяльності [70, 84, 227] вимагають від педагога певного напруження особистісних ресурсів та потребують відповідного пристосування до специфічних вимог та умов праці. У разі зриву цього процесу адаптації фахівця до умов професійної діяльності виникає особистісна дезадаптація, яка має своє характерне феноменологічне наповнення, зокрема, у вигляді феномену ЕВ педагога [55, 60, 195, 196, 199, 200, 223, 238, 218 та ін.]. Отже, розглянемо детально феноменологію ЕВ педагога.

Вигорання, як феномен, тобто те, що можна досягнути на підставі досвіду, має певні атрибути - необхідні, істотні та невід'ємні властивості об'єкту. На цю тему проведено багато досліджень, що виокремлюють певні характеристики педагогічного фахівця з ознаками ЕВ [2, 26, 27, 30, 31, 34, 48, 99, 158, 188, 196,

254, 262 та ін.]. Аналіз наукової літератури свідчить, що сучасні дослідження ЕВ за змістом традиційно групуються у два напрямки:

- 1) присвячені росту дезадаптації фахівця та початку формування СЕВ (досліджуються чинники, які спричинюють ЕВ – професійні особливості праці та індивідуально-типологічні характеристики фахівця [19, 24, 30, 46, 54, 91 та ін.], стрес-фактори та організаційні умови роботи [27, 34, 39, 48, 72 та ін.]);
- 2) присвячені зриву адаптації фахівця та завершенню формування СЕВ (досліджуються провідні симптоми СЕВ [23, 26, 39, 46, 48, 61 та ін.] та т. зв. фактор витратності або залученості (від англ. involvement - залученість), який характеризує психофізіологічні та психосоматичні наслідки ЕВ - головні болі, порушення сну, дратівливість, наявність хімічних залежностей тощо [24, 26, 27 та ін.]).

У багаточисельних дослідженнях ЕВ незмінно підкреслюється, що воно суттєво впливає на поведінку фахівця - екстерогену та інтрогену - терміни Д. Н. Узнадзе (цит. за [3; 267]). Проте в дослідженнях ЕВ врахування процесів внутрішнього психічного походження часто лише декларується. Тим часом, розширення кола психологічних досліджень, які, зокрема, розглядають особистість фахівця в контексті природних соціальних ситуацій, призвело до необхідності розгляду особистості також і в контексті внутрішніх психічних процесів. Огляд доступної нам літератури [2, 22, 19, 30, 34, 46, 48, 59, 61, 72 та ін.] дозволяє позначити такі сфери особистості фахівця, що якнайбільше відбивають вплив ЕВ: емоційна (почуття, відношення), аксіологічна (цінності), смислова (сенси) та міжособистісних стосунків. Науковці визначають їх у ретельних наукових оглядах (див., наприклад, [40; 48, 203]), емпіричних дослідженнях та наводять відомий на цей час список симптомів, що сигналізують про розвиток вигорання: зниження мотивації до роботи та різко зростаюче незадоволення роботою; втрата концентрації та збільшення помилок; зростаюча недбалість у взаємодії з клієнтами; ігнорування вимог до безпеки та процедур; зниження стандартів виконання роботи; зменшення очікувань; порушення крайніх термінів робіт та збільшення невиконаних зобов'язань;

пошук виправдань замість рішень; конфлікти на робочому місці; хронічна втома, дратівливість, нервозність, занепокоєння; дистанціювання від клієнтів та колег; збільшення абсентеїзму тощо. Подібні списки, зазвичай, поєднують всі симптоми у три категорії [91, 155]: фізичні (втома; відчуття виснаження; чутливість до змін показників зовнішньої середи; асенізація тощо); поведінкові (зростання важкості роботи та, водночас, зменшення здатності виконувати її; робітник зарано приходить на роботу й пізно її залишає, або навпаки, пізно з'являється на роботі та зарано її залишає; бере роботу додому тощо); та психологічні (відчуття неусвідомленого занепокоєння, переживання нудьги, зниження рівня ентузіазму; переживання почуття образи та відчуття розчарування, невпевненість тощо).

Окрім наведених категорій чинників, деякі автори описують феномени ЕВ на екзистенційному рівні. Наприклад, докладну добірку статистичного та описового матеріалу подають В. Perlman та Е. Hartman [260], яка, серед іншого, презентує екзистенційні симптоми ЕВ: втрату життєрадісності, розчарування, фрустрацію та апатію, відчуття нещастя та зникнення ентузіазму тощо. Тут, вочевидь, фігурують «кінцеві даності» буття, коли людина «бере у лапки» свій повсякденний світ та глибоко замислюється «...про своє буття, межі та можливості...» [247; 11]. Це не поодинокі дослідження, що торкаються екзистенційного аспекту ЕВ (див. Н. В. Грішіна [60], Д. Г. Трунов [224, 225]). Наприклад, В. В. Бойком різноманітні симптоми об'єднанні у три фази (уподібнені фазам загального адаптаційного синдрому за Г. Сельє [197]). Серед дванадцяти симптомів ЕВ дослідник виокремлює, зокрема, такі: загнаності в клітку та переживання безвихідності й відчаю через психотравмуючі обставини [26]. Подібні екзистенційні симптоми ЕВ описано ще деякими дослідниками: «почуття внутрішньої спустошеності» [2], «зневіра у себе» [91], «розколотий світ» [211] та ін.

Розглядаючи феномен ЕВ на екзистенційному рівні, треба також наголосити ще на одному його аспекті – критичності для суб'єкту. На різних етапах життєвого шляху людина стикається з екстремальними, кризовими

ситуаціями, що можуть спровокувати особистісну кризу. Ми виходимо з загального розуміння критичної ситуації, як такої, що містить небезпеку та загрозу життєдіяльності людини [148, 157, 162, 164 та ін.]. Ситуації, що пред'являють до людини особливі вимоги, які перевищують її звичайний адаптивний потенціал, визначаються різними науковими термінами: життєві труднощі, критичні та проблемні ситуації, негативні життєві події, стресові життєві події, травматичні події, небажані події, життєві кризи, економічна депривація, лиха, катастрофи тощо [90, 97, 107, 120, 132, 137, 143, 148, 208 та ін.].

Так, Л. С. Виготський, досліджуючи розвиток дитини, визначає кризові етапи в онтогенезі людини, як короткотривалі (максимум 2 роки) терміни, що зосереджують у собі потужні та радикальні зсуви у розвитку особистості, коли перебіг життя (подій, ситуацій) має «революційний характер» [43; 10]. Кожна з цих ситуацій, як вважає О. Р. Охременко, приховує в собі подію «...виключно загрозливого або катастрофічного характеру, яка може викликати загальний дистрес майже у кожного індивіда...» [162; 84] або, на думку К. Муздибаєва, викликає можливі «...невиправні втрати...» [137; 100] тощо. Крім того, кожна з них певним чином обмежує активність індивіда, пред'являє йому вимоги, які часто перевищують його психічні та фізіологічні можливості, здібності та ресурси уподобаних способів оволодіння кризовим станом, та найголовніше, кожна така ситуація переживається ним. Ф. Ю. Василюк уподібнює критичну ситуацію «...падінню людини, що біжить...», та представляє процес її переживання метафорою зусиль, які «...витрачені нею для того, щоб підвестися й дістати цим самим можливість знову продовжити біг...» [42; 177].

Так, С. В. Духновским ситуація розглядається як результат більш-менш активної взаємодії суб'єкта з середовищем, що призводить до виокремлення з об'єктивної реальності сукупності явищ, які організуються в деяке цілісне утворення лише у зв'язку з актуальною позицією самого суб'єкта на навколишньому світі [71; 9]. Структура ситуації, на думку С. Л. Рубінштейна, містить предмети навколишнього світу, дійових осіб, їх діяльність,

комунікацію, взаємини, просторові і тимчасові обмеження, події, що відбуваються. Подія виступає одною з провідних детермінант ситуації. Автор під подією розуміє поворотний етап життєвого шляху людини, пов'язаний з прийняттям ним на тривалий період його життя важливих рішень [186; 14].

Згідно В. А. Барабанщикова, подія реалізує специфічний зв'язок індивіду з довкіллям завдяки перцептивному процесу [15]. Перцептивна подія має незалежний онтологічний статус, внутрішньо диференційована, розгорнута у часі та просторі, включена у ланцюг інших подій. Результатом перцептивної події є образ «... у єдності умов свого існування та як компонента складного організованого цілого...» [15; 10]. Автор у архітектоніці події виокремлює інтерактивний (джерело та рушійні сили), суб'єктивний (психологічний зміст) та імаженарний (трансформація інформаційного змісту на основі попереднього досвіду) плани сприйняття.

Для Б. Ф. Ломова ситуація, як об'єкт, виступає у вигляді констеляції різнорідних подій, що здійснюється в процесі сприйняття [118; 27]. Л. Ф. Бурлачук розглядає ситуацію у контексті діяльності людини – з позицій «компонентної перспективи», згідно якої поведінка є функцією особистості, ситуації та їх взаємодії [37; 4]. Автор пропонує розуміти життєву ситуацію не як сукупність елементів об'єктивної реальності, а у «...якості результату активної взаємодії особистості та середовища» [там саме].

Ситуація визначається як система суб'єктивних та об'єктивних елементів, що поєднані у діяльності суб'єкта. Ситуація завжди суб'єктивна, оскільки має для людини особистісний сенс (у розумінні О. М. Леонтьєва [115]). Єство «потенційної» ситуації, за словами Д. Н. Узнадзе, полягає в «підпсихічному» цілісному віддзеркаленні, на основі або ґрунті якого може виникнути спостережливе (діяльнісне) віддзеркалення. Воно полягає в своєрідному налагодженні, налаштуванні суб'єкта, його готовності до того, аби в ньому виявилися адекватні до ситуації психологічні або моторні акти [226]. Ситуація переходить в розряд актуальної, значущої для суб'єкта та починає детермінувати його конструктивну активність, коли відбита психікою

сукупність умов і обставин (або потенційна ситуація) стає значущою для суб'єкта, набуваючи для нього особистісного сенсу. До цієї думки припадає і Є. П. Ільїн, який виділяє потребу ситуацію лише як потенційну потребу та інтенційне утворення потребнісно-мотиваційної сфери особистості [90; 32]. Л. Ф. Бурлачук також виокремлює «сильні» та «слабкі» ситуації, маючи на увазі вплив індивідуальних відмінностей на перебіг ситуації для особистості, як оптимальний рівень її взаємодії з середовищем. У реакціях на «слабкі» ситуації спостерігається найбільший вплив індивідуальних якостей, та навпаки.

Критичну ситуацію, на думку А. Г. Амбрумової, можна також охарактеризувати як екзистенційну, динаміка якої розвивається у двох напрямках: особистісний шлях критичної динаміки, як «...внутрішній конфлікт, що формується та обґрунтований характерологічними особливостями особистості і з'являється першим, незалежно від благополучної ще в цей час зовнішньої ситуації...»; ситуаційний шлях критичної динаміки, як низка «...несприятливих зовнішніх дій, психотравмуючих стимул-реакцій...» (цит. за [71; 23]).

Критична ситуація, на думку М. Ш. Магомед-Емінова, може бути охарактеризована як «надординарна» - екстремальна, як реальність в якій виступає феномен трансформації особистості, що може виникнути: в результаті екстремальних подій, безпосередньо пов'язаних із загрозою небуття - смерті; у критичних ситуаціях, що порушують цілісність особистості, дезадаптують її, але ще не несуть в собі реальної або потенційної загрози смерті [там саме; 25].

О. О. Прохоров у своїй загальній концепції психічних станів розглядає їх як основний механізм з перетворення психологічних властивостей та змін психічних процесів, а також в організації психологічної структури особистості, які є необхідними для ефективного функціонування суб'єкту [170]. Подібні зміни структури особистості можливі завдяки інтегруючій функції психічних станів, які пов'язують особливості довкілля/ситуації з психічними процесами та психологічними властивостями особистості. Автор досліджуючи смислові аспекти свідомості, доводить детермінуючу роль смислової організації

свідомості, яка обумовлює вибірковість впливу ситуацій життєдіяльності та їх змісту на суб'єкта. Ситуація «переломлюється» та опосередковується смисловими структурами, через виокремлення у ній значущих складових, які мають сенс для суб'єкта. Віддзеркаленням цієї детермінації (ведучою ланкою якої являється, на думку автора, особистісний смисл, мотиви, цінності) є психічні стани. О. О. Прохоров вважає ситуацію «згустком», у якому через смисл «центруються» всі відносини та зв'язки суб'єкту.

Вищенаведений аналіз показує, що досліджуючи критичну ситуацію, науковці не мають спільної думки, проте, нам видається, можна виділити такі її головні ознаки:

- екстраординарні, надпорогові значення вимог імперативного характеру, які порушують цілісність особистості, через що перебіг наступних у часі подій набуває екзистенційного значення, тобто такого, наслідки якого мають тотальний вплив на все подальше життя;
- генералізований характер впливу на особистість, що опосередковується смислом, який має для людини критична ситуація;
- поворотний, катастрофічний, кризовий характер наслідків критичної ситуації (умови, події тощо) у суб'єктивній картині світу особистості, який вимагає прийняття екстраординарних рішень та набуває виключної особистісної значущості;
- наявність небезпеки та загрози життєдіяльності, обмежена експозиція впливу та презентованість змісту ситуації у свідомості людини, що порушує звичайне функціонування механізмів саморегуляції;
- екстремальний суб'єктивний характер критичної динаміки ситуації при наявності ознак внутрішнього конфлікту та несприятливих зовнішніх подій.

Зважаючи на попередній феноменологічний аналіз ЕВ та вищенаведені ознаки критичної ситуації, можна зазначити, що емоційне вигорання педагога (у випадку сформованості основних його симптомів) являє собою критичну (екстремальну) життєву ситуацію з характерною динамікою та структурою, яка порушує цілісність особистості та передбачає певні перетворення

психологічної організації індивіда. Окрім того, видається доцільним виділити у структурі критичної ситуації на кшталт ЕВ головний її елемент – подію, яка відображує критичний характер та високу особистісну значущість подібної критичної ситуації для подальшого життя педагогічного фахівця, що надає цій події екзистенційної якості. ЕВ як критична ситуація, перш за все, вчителем переживається, завдяки унікальності цього типу активності психіки, а загальний перебіг процесу ЕВ безпосередньо залежить від характеру екзистенційної події, яка має особистісний смисл та вирішальне значення для подальшого його життя.

Феноменологічні прояви ЕВ розглядаються науковцями зазвичай як елементи характерного симптомокомплексу СЕВ. Так, дослідники [48, 218 та ін.] підкреслюють, що вигорання - це процес, результатом якого є синдром, тобто група симптомів, що проявляються разом у суто індивідуальній послідовності. На сьогодні існує декілька моделей СЕВ, кожна з яких по-своєму подає його структуру (наведено за Н. Є. Водоп'яною [48; 188]):

— однофакторна модель Піна-Аронсона (опитувальник ВМ - «Burnout Measure») подає вигорання, як стан «... фізичного, емоційного та когнітивного виснаження, викликаного тривалим перебуванням у емоційно перевантажених ситуаціях...». Це одне з перших теоретичних наближень до розуміння сутності ЕВ, яке, на наш погляд, є певним спрощенням проблеми;

— двофакторні моделі Д. Дирендонка, В. Шауфеллі та Х. Сиксма, Д. Гріна подають ЕВ, як двовимірну систему з афективного (скарги на здоров'я, нервово напруження та емоційне виснаження) та установочного (переміни у відношенні до реципієнтів та до себе) компонентів;

— трьохфакторна модель К. Маслач та С. Джексона (опитувальник «Maslach Burnout Inventory» - МВІ із його модифікаціями - МВІ-GS , та МВІ-HSS [254]) позначає емоційне виснаження фундаментальним чинником СЕВ. Друга складова – деперсоналізація – у вигляді деформації міжособистісних стосунків та цинізму. Третій симптом СЕВ – редукція професійних досягнень, який означає певну самодискваліфікацію фахівця. Звісно, що ця модель від початку

була орієнтована на соціонічні професії, та чи не вперше трактувала вигорання суто з позицій професійної кризи соціоніка. Н.Є. Водоп'янова відзначає, що ця модель дає розгорнуту картину деперсоналізації під кутом зору професіогенезу; — чотирьохфакторна модель Фірта-Мімса є, по суті, розгалуженою версією попередньої, коли деперсоналізація та професійна деструкція деталізуються по відношенню до роботи в цілому та до реципієнтів.

Окремий науковий та практичний інтерес становлять моделі, що відтворюють процесуальні характеристики ЕВ, як динамічного явища, що розвивається у часі та характеризується поступовим ростом його проявів. Їх практичне використання зумовлено, головню, ефективною картиною взаємозв'язку та кореляції факторів ЕВ, які надають важливі відомості щодо динаміки проявів вигорання у часі. Найвідоміша з них на пострадянському науковому просторі є методика В. В. Бойка [183; 161]. Автор визначає СЕВ, як «...вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на вибрані психотравмуючі дії...» та подає СЕВ, як процес із трьома фазами - напруження, опору та виснаження [26; 48]. Вимірюючи показники фаз, можна встановити положення фахівця на його власному «маршруті вигорання», прояви провідних симптомів ЕВ: емоційного виснаження, zdeформованості міжособистісних стосунків, рівень тривоги та депресії, «загнаність у клітку», рівень психосоматизації тощо.

Дж. Грінберг наводить п'ятиступеневу процесуальну модель СЕВ [48; 192]: «медовий місяць» - період задоволення від роботи, «нестача палива» - з'являються втома та апатія, втрачається інтерес до роботи, її вмотивованість; хронічні симптоми - поява виснаги та перших симптомів психосоматичних захворювань; криза - посилення хронічних захворювань, часткова втрата працездатності; «пробиття муру» - психосоматичні симптоми набувають гострої форми, кар'єра опиняється під загрозою. Подібну чотирьохступеневу модель запропонували і Б. Перлман та Е. Хартман [260], а також шестиступеневу модель М. Буріш [там саме; 194-196]. Існує також і процесуально-фазова модель СЕВ Р. Т. Голембієвського, що поєднує обидва

підходи та виокремлює три ступені та вісім фаз СЕВ [там саме; 208]. Ця модель передбачає нелінеаризований генез СЕВ, у вигляді складного маршруту, що поєднує ознаки одразу декількох факторів ЕВ на кожному ступені його розвитку.

Підсумовуючи розгляд моделей ЕВ, можна відзначити, що на сьогодні єдиного погляду на його структуру та динаміку розвитку серед науковців немає. Однокомпонентна модель виділяє головним симптомом ЕВ виключно емоційне виснаження фахівця. Багатокомпонентні моделі акцентовані на емоційному виснаженні, а інші компоненти розглядають як наслідок неконструктивної поведінки подолання (деперсоналізація) та мотиваційної деформації (редукція особистісних досягнень). Динамічні моделі СЕВ відтворюють подібні до стресу стадії перебігу ЕВ фахівця.

Аналіз теоретичних моделей та сучасних вітчизняних практичних досліджень ЕВ показує, що основні зусилля науковців спрямовані на дослідження екзогенної епістеміологічної перспективи для проблеми ЕВ: взаємозв'язки організаційних чинників та «зовнішніх» (об'єктивних) причин розвитку та перебігу ЕВ, відповідних психологічних характеристик особистості педагога, або наслідки ЕВ для педагога тощо [2, 6, 27, 22, 34, 39 та ін.]. Цю дослідницьку перспективу підтверджують і останні вітчизняні дослідження ЕВ [84, 101, 111, 138, 222 та ін.]. Подібні підходи уникають суб'єктивної ланки феномену ЕВ - площину переживань індивіду, яка відтворює його внутрішню психічну реальність екзистенційної події у стані ЕВ. Тому ми вважаємо за доцільне розгляд явища ЕВ доповнити ще дослідженням переживання його як події внутрішнього життя особистості, що відтворює ендогенну епістеміологічну перспективу його дослідження. Ми припускаємо, що розгляд специфічного комплексу психічних переживань емоційного вигорання педагога дозволяє визначити шукані психологічні особливості, які відображують критичну подію особистого життя професійно zdeформованого фахівця.

Підсумовуючи цей підрозділ, можна зробити наступні висновки:

- 1) Показано, що професійна діяльність педагога характеризується підвищеною стресогенністю, гетерогенністю, детермінуючою тенденцією, неповторною та унікальною місією. Завдяки цим особливостям педагогічна праця пов'язана із чисельними шкідливими стрес-факторами та їх наслідками, зокрема, професійною деформацією, емоційним вигоранням тощо.
- 2) Встановлено, що на даний час не існує єдиного погляду на феномен ЕВ педагога, який розглядається у якості динамічного явища (процесу) та результату останнього у вигляді специфічного стану дезадаптації фахівця. На сьогодні науковцями запропоновано одно-, двох- та багатфакторні моделі СЕВ, з яких можна виділити феноменологічні (розглядають ЕВ, як сукупність феноменів) та процесуальні описи (розглядають ЕВ, як динамічну структуру із певними фазами розвитку). Переважна кількість моделей емоційного вигорання визначає його головним фактором емоційне виснаження, а решту компонентів - як наслідки неконструктивної копінг-поведінки та мотиваційної деформації.
- 3) Визначено, що стан ЕВ являє собою комплекс психічних переживань та поведінки, які позначаються на працездатності, фізичному та психологічному самопочутті та інтерперсональних відносинах фахівця. За сучасними дослідженнями більш за усе цей стан опосередкований емоційною та смисловою сферами особистості.
- 4) Виявлено, що поняття «емоційне вигорання», як прояви професійної деформації фахівця, та «критична ситуація» концептуально подібні через такі особливості: системний характер впливу, що призводить до порушень цілісності особистості; психологічна сутність полягає у підтримці гомеостазу та оптимізації рівня пристосування індивіду до вимог середовища, що відбивається, головним чином, на емоційній та смисловій сферах особистості (відношення, смисл); актуальність, обмеженість у часі та особистісну значущість для суб'єкту, оскільки несуть у собі реальну або потенційну загрозу існування та активізують специфічний перебіг подій, які мають визначальний характер для подальшого життя людини, що й дозволяє стверджувати про їх особливий та критичний характер для суб'єкту життєдіяльності.

1.3. Теоретичні основи дослідження переживання як психічного явища

Сучасний стан розробки проблеми ЕВ педагога відтворює певну теоретико-методологічну проблему: ЕВ педагога досліджується і розглядається як специфічна подія у певному історичному ряду на життєвому шляху та її віддзеркалення у свідомості людини. В такому разі у фокусі дослідження розглядають реакцію суб'єкту на стресогенний стимул ззовні, коли до уваги беруться лише його індивідуально-психологічні властивості, що призвели до вигорання (вік, рівень екстраверсії/нейротизму, особливості Я-концепції, вольові якості), соціально-професійні особливості суб'єкту праці (педагогічний стаж, педагогічне та громадське навантаження) або організаційні характеристики освітньої середовища (особливості міжособистісної взаємодії у педагогічному колективі, соціометричні показники колективу).

Оскільки ЕВ, перш за все, вчителем саме переживається, ми, розглядаючи ЕВ як подію внутрішнього життя особистості, маємо дослідити суто суб'єктивний психологічний аспект ЕВ, за словами С. Л. Рубінштейна, «...існуючий у замкнутому внутрішньому світі...» [186; 23]. Цей суб'єктивний, «пристрасний» аспект ЕВ, що визначає, у першу чергу, відбиття наявності ЕВ у свідомості суб'єкту, який його переживає, зазвичай, лишається поза увагою дослідників. На нашу думку, дослідити психологічні особливості ЕВ педагога без використання поняття «переживання» є неможливим. Розглянемо це поняття.

На думку П. С. Купалова, властивість переживання (з російськ. переживаемость) як явище психіки виникло на певному етапі філогенезу людини, збагативши попередню форму віддзеркалення об'єктивного - загальну властивість подразливості та наступну - властивість чутливості [167; 36]. Автор вважає, що переживання-властивість – це перехід від лише фізіологічного (подразнює) до суб'єктивного і далі до «...більш повного психічного...» [там саме]. Переживання (як властивість) знаменує собою появу суб'єктивного, як

властивість психічного, відображає певну нужду (нужденність) організму та у подальшому розвивається у вигляді потреби та емоції, чим набуває у людини форми відчуттів. О. М. Леонтьєв [115], погоджуючись із цим, говорить про цей перехід у контексті регуляції діяльності у предметному середовищі, як про появу «властивості відчуття». Дана теза, будучи відправним в нашому «сходженні» від абстрактного до конкретного, визначає нерозривний філогенетичний зв'язок переживання-властивості (інакше, суб'єктивності) і різних форм віддзеркалення суб'єктивним об'єктивного - відчуттів, емоцій (почуттів), когніцій тощо.

Поняття «переживання», у значенні «властивість» та «суб'єктивність» застосовувалися П. С. Купаловим, Л. А. Орбелі та К. К. Платоновим у якості критерію для позначення явища, яке відрізняє психічне від фізіологічного, як у філогенезі, так і в онтогенезі людини. Так, К. К. Платонов вважає, що «...з появою емоцій починається філогенез (і онтогенез) переживань...», а також, що емоції і потреби, як прості форми психічного віддзеркалення, нічим не відрізняються та є «...біологічно ефективним пусковим механізмом захисної моторної реакції...» [167; 45]. Тут виявляється певна взаємообумовленість феноменів психіки людини у разі порушення рівноваги між організмом та середовищем. Переживанням ці психічні явища стають у разі, коли, як вважає С. Л. Рубінштейн, «...специфічний особистісний аспект...» включається у «...певний об'єктивний план, який співвіднесений із особою як із реальним суб'єктом...» [186; 12].

А. В. Петровський та М. Г. Ярошевський виділяють поняття «переживання» (разом із «образом», «мотивом», «дією», «відношенням» та «індивідом») у якості базисних психологічних категорій, які мають системоутворюючий характер та дозволяють будувати категорії вищого порядку - метапсихологічні категорії («свідомість», «цінність», «почуття», «діяльність» тощо) [178]. За допомогою сформульованого М. Г. Ярошевським принципу відкритості категорійного ряду, запропоновано ряд гіпотетичних співвідношень між базисними та метапсихологічними категоріями

(категоріальна система психологічного пізнання), зокрема, для базисної категорії «переживання» висунуто співвідношення «переживання – почуття». Кожна базисна категорія розкривається у метапсихологічній за рахунок співвідношення з іншими базисними, які «приховані» у ній, що, на думку авторів, й викриває системоутворюючу якість базисної психологічної категорії [178; 16]. На думку вчених, кожна метапсихологічна категорія є суб'єктно-предикативною конструкцією, де суб'єктом є певна базова категорія (або категоріальне ядро), а предикатом – співвідношення останньої з іншими базисними категоріями. Так, наприклад, базисна категорія «переживання» разом з такими базисними категоріями, як «дія», «мотив», «відношення» та «індивід» приймає участь у формуванні метапсихологічних категорій «свідомість» та «цінність» [там саме; 17]. Така частинна участь базисної категорії демонструє принцип відкритості категоріальної системи, яка, у свою чергу, визначається авторами як оформлююча або конкретизуюча. За допомогою категоріального аналізу психологічного пізнання вчені встановили системні зв'язки між психологічними категоріями у чотирьох рівнях (прото-, базисний, мета- та екстрапсихологічний). Кожен з попередніх рівнів містить сутнісні характеристики для наступного, де останні проявляються як певне явище. Зокрема, категорія «переживання» належить до умовної вертикалі: афективність – переживання – почуття – смисл [там саме; 516].

Оформлюючу та конкретизуючу участь базисної категорії «переживання» у формуванні різних метапсихологічних категорій відбивають також етимологічні та семантичні аспекти цього поняття. В українській мові поняття «переживання» визначається як дія або позначає почуття, враження людини, які характеризують її психічний стан у даний момент. До того ж існує дві синтаксичні форми слова, загальна – «переживання» та наукова – «перéжиток» [190; 400], [228; 504]. У словнику російської мови С. І. Ожегова переживання визначається як душевний стан, викликаний якимись сильними відчуттями та враженнями. Слово «переживати» визначається також як «...хвилюватися,

турбуватися у зв'язку з чим-небудь, страждати через що-небудь», як «...виперіти, винести що-небудь...» [150; 456].

Подібний конкретизуючий вплив базової характеристики переживання як психологічної категорії на загальну категоріальну структуру понять психології науковці виокремлюють за допомогою трьох аспектів. А. В. Петровський та М. Г. Ярошевський вбачають у переживанні: 1) емоційно забарвлений стан суб'єкту та безпосереднє представлення в його свідомості будь-якого явища дійсності; 2) процес вибору суб'єктом мотивів та цілей своєї діяльності; 3) форму психічної активності суб'єкту з перетворення власного психологічного світу в критичній життєвій ситуації за для віднайдення сенсу існування [108]. С. Ю. Головін подає майже ідентичні попереднім визначення модальностей феномена переживання:

1) як будь-який емоційно забарвлений стан та явище дійсності, що його сприймає суб'єкт, через, що воно є безпосередньо презентованим у свідомості та таким, що є подією у його житті;

2) наявність прагнень та бажань, що відтворюють в індивідуальній свідомості процес вибору суб'єктом мотивів та цілей його діяльності, та сприяють усвідомленню відношення особистості до подій у її житті;

3) форма активності, що виникає при неможливості для суб'єкту досягти ведучих мотивів життя, краху ідеалів та цінностей; проявляється у перетворенні його психічного світу, який спрямований на переосмислення свого існування [208; 395].

Означені аспекти відбивають оформлюючу участь базисної категорії «переживання» у розкритті таких категоріальних ядер, як «свідомість» (безпосередня представленість у свідомості), «особистість» (як орієнтуючий «внутрішній сигнал» про смисл віддзеркалюваного) та «діяльність» (як особливу форму активності суб'єкту). Відповідно до вищезначеного у сучасній психологічній науці існують три несуперечливі напрямки розгляду та розуміння феномену переживання.

До першого напрямку можна віднести розгляд переживання як складової свідомості - як споглядання (відбиття, віддзеркалення), на відміну від іншої її складової – знання. Так, С. Л. Рубінштейн виділяє два головних аспекта свідомості: знання та переживання [186; 12]. Представленість у свідомості, приналежність індивіду, є базовою якістю переживання, оскільки вмістом свідомості людини стає не лише об'єктивна дійсність як така, але й наявність відношення до цієї дійсності, що й викликала ці переживання. С. Л. Рубінштейн, розглядаючи дві суттєві ознаки психічного - приналежність, як до об'єкту, який віддзеркалюється свідомістю, так і до суб'єкту (прояв відношення до об'єкту), визначає переживання «...як особливий специфічний аспект свідомості» [186; 12], [187]. Внутрішні психічні явища, на думку автора, виникають завдяки безперервній взаємодії людини з довкіллям, вони обумовлені зовнішніми впливами, а також внутрішніми чинниками, зокрема, апперцепцією (як взаємозалежність сприйняття зовнішнього від попереднього досвіду суб'єкта). Будь-яке психічне утворення є переживанням через те, що воно визначається контекстом життя індивіду. Цим відтворено принцип детермінізму психічного, згідно з яким об'єктивне опосередкує та визначає суб'єктивне, вони водночас єдині і протилежні. Подібне протиставлення має вирішальне значення для розуміння феномену переживання, внутрішня природа якого визначається відношенням до чогось на зовні: «Внутрішнє, психічне не визначається без співвідношення із зовнішнім, об'єктивним... будь-який внутрішній процес у детермінованості свого предметно-сислового змісту презентує єдність внутрішнього та зовнішнього...» [186; 24]. Приналежність цього внутрішнього (думки, почуття, переживання) до суб'єкту є, на думку С. Л. Рубінштейна [186; 10], головною ознакою усього психічного та виявляється у її даності суб'єкту, у проживанні ним певних внутрішніх психічних явищ, як «...фундаментальна властивість живих істот, породжена їх відмежованістю від оточуючого світу та наявністю для кожного з них необхідності отримувати з назовні ресурси для підтримки (продовження) їх життя...» [45; 50].

Свідомість, на думку О. М. Леонтьєва, є якістю психічних явищ, які представлені суб'єкту, або ж «сценою», на якій розгортається внутрішнє психічне. Автор визначає переживання як «...явища, що виникають на поверхні системи свідомості, у формі яких свідомість виступає для суб'єкта в своїй безпосередності» [115; 66]. Цією тезою підкреслено усвідомлення наявності факту переживання для людини, хоча механізми останнього не обов'язково є усвідомлюваними нею. Переживання, в такому разі, є суттєвою ознакою представленості у психіці людини віддзеркалюваної дійсності, тобто формою пізнання суб'єктом світу. Думка К. К. Платонова щодо переживання узгоджена з попередньою: переживання визначається вченим, як суб'єктивний компонент «низки психічних явищ», зокрема, емоційних станів, перцептивних процесів тощо [167; 39].

Б. М. Ломов розглядаючи суб'єктивне, визначає його саме суб'єктивним віддзеркаленням та трактує його як «...пристрасне, іманентно пов'язане з потребами, інтересами, установками людини...», та як «...системна якість організму, «яка відповідає» за організм як ціле» [118; 145-146]. На думку автора суб'єктивне віддзеркалення може презентувати всі психічні процеси цілого організму та його пристосованість до зовнішнього світу. Відзначаючи холістичний характер віддзеркалення, автор підкреслює виключно суб'єктивну його якість, оскільки формуючись та розвиваючись в процесі життєдіяльності суб'єкту та обслуговуючи його як цілісність, воно «...не може не бути суб'єктивним» [там саме].

Ф. Ю. Василюк співвідносить поняття переживання і свідомості та наводить категоріальну типологію режимів функціонування свідомості, яка, окрім переживання, містить несвідоме, усвідомлення та рефлексію [42; 18]. Категоріальним критерієм цієї типології є активність/пасивність суб'єкту (спостерігача) та об'єкту (того, що спостерігається). Даність переживання виступає, як безпосередня, внутрішня та суб'єктивна, незалежно від предметного змісту або модальності психічного явища, яким реагує психіка суб'єкта на стимуляцію ззовні. Автор позначає пасивну і активну ролі у цьому

процесі, відповідно, для суб'єкту та об'єкту взаємодії, та наголошує на тому, що у «режимі переживання» свідомість працює пасивно, оскільки суб'єктом (тобто тим, хто активно впливає) є саме об'єкт ззовні. Отже, індивід неодмінно щось переживає, спонтанно, без спеціальних та виняткових зусиль, тобто переживає безпосередньо. Ця теза логічно випливає з теорії діяльності О. М. Леонтьєва, як наслідок «упередженості» (з рос. пристрастности) суб'єкта, яка полягає у його здатності активно проникати у реальність [115; 24].

Підсумовуючи дослідження в межах напрямку «переживання - віддзеркалення», можна стверджувати, що сутність переживання визначається фактом представленості віддзеркалюваного у свідомості суб'єкту; його приналежності до суб'єкту у певній феноменологічній формі; як принципову відмежованість об'єкту від суб'єкту та позначення відношення до цього факту у свідомості. Сутність феномену переживання представляє собою фундаментальну, невід'ємну та незмінну якість психічного, позначає суб'єктивність віддзеркалення докільля та відокремленість внутрішнього світу людини від оточуючого середовища.

Другий напрямок «переживання - орієнтація» розглядає переживання, як внутрішній сигнал про особистісний смисл віддзеркалюваного, який позначає зовнішні орієнтири для суб'єкту життєдіяльності (відтак, орієнтує останнього), та передбачає наявність певного феноменологічного прояву або «носія» (термін Ф. Ю. Василюка [42; 28]) цієї орієнтуючої активності.

Переживання, на думку О. М. Леонтьєва, призначені для керування діяльністю суб'єкту через позначення сенсу його життєвих подій, через оцінку життєвого значення для суб'єкта об'єктивних обставин та його дій у них [115; 86]. Природу переживання вчений визначає як орієнтуючу внутрішню психічну діяльність, спрямовану на трансформацію внутрішнього світу людини (цінності, особистісний смисл, потреби тощо).

Ф. В. Бассін у явищі переживання певної події життя визначає її особливе для особистості смислове «навантаження» [17, 18]. Об'єктом психологічних досліджень автора є зміст переживань суб'єкта, їх «ситуативно-

опосередкований» смисл [17; 107]. Для кожної людини існують «жорстко запрограмовані» (традицією, навчанням, вихованням тощо) безпосередні значення впливів («значень») навколишньої середи. Автор також виокремлює «перехідно-ситуативне» та «опосередковане» значення, яке визначається не об'єктивними характеристиками діючого стимулу, а «історією» суб'єкта, що його сприйняв, або ж особливостями ситуації, у якій діяв стимул [17; 106].

Автори 3-го видання «Великої радянської енциклопедії» О. М. Леонтьєв і К. В. Судаков визначають переживання як форму існування сенсу буття людини через поняття «емоція»: «...суб'єктивні реакції людини та тварини на дію внутрішніх і зовнішніх подразників, що проявляються у вигляді задоволення або незадоволення, радості, страху тощо. Супроводжуючи практично будь-які прояви життєдіяльності організму, емоції відображають у формі безпосереднього переживання значущості (смислу) явищ, ситуацій та служать одним з головних механізмів внутрішньої регуляції психічної діяльності та поведінки, направлених на задоволення актуальних потреб (мотивації)...» [28; 169].

Огляд психологічної літератури дозволяє говорити, що у якості «носіїв» переживання науковці визначають найрізноманітніші психічні явища когнітивної, емоційної та вольової сфер психіки людини. А. В. Петровський та М. Г. Ярошевський підкреслюють первинність явища переживання: «...саме ознака первинності надає поняттю переживання категоріальний сенс, оскільки з жодних інших реалій воно не може бути виведено...» [178; 215]. Первинність переживання, відтак, є універсальним базисом для будь-яких психічних проявів людини. Так, С. Л. Рубінштейн не виокремлює конкретного «носія» переживання, а зазначає, що «...будь-яке психічне явище диференціюється від інших та визначається, як деяке переживання завдяки тому, що воно є переживанням дечого; внутрішня його природа виявляється через його відношення до зовнішнього...» [186; 10]. Людина, на думку автора, хоча і є суб'єктом практичної та теоретичної діяльності, тим не менш, не є її «...безпристрасним споглядачем...», а тому вчинивши будь-який акт праксису

або гнозису, вона «...переживає те що з нею відбувається та нею вчиняється; вона відноситься певним чином до того, що її оточує...» [186; 551]. Очевидно, що саме через оце своє навантаження відношенням, спрямованістю на щось назовні, емоція та сенс (що вкладається у цю емоцію), є універсальними формами «безпосереднього переживання». Автор вважає, що емоція є переживанням людиною певного ставлення до того, що її оточує [там саме; 551]. З цим погоджуються і інші дослідники емоції [66, 67, 69, 182, 229 та ін.].

Багато вчених визначають саме оцінювальну та смислову функцію емоції, кожен раз, при цьому, відзначаючи емоцію саме як переживання суб'єкту, його відношення до чогось у зовнішньому світі [25, 67, 89, 91, 205]. Так, наприклад, Р. С. Немов розглядає переживання як відчуття, що супроводжується емоціями [143]. Л. С. Виготським переживання розглядається як одиниця вивчення особистості та середовища в їх єдності та розуміється як внутрішнє відношення людини до певного моменту дійсності: будь-яке переживання індивідуальне та є переживанням чогось [44]. Згідно Б. М. Теплову сутність переживання складає «...особливе утворення у вигляді розуміння сенсів та цінностей культури, які емоційно відчуваються ...» (цит. за [178; 218]). Так, наприклад, П. В. Симонов вважає переживання суб'єктивною реальністю, або тою стороною психіки людини, що лежить поза межами «...наукового пізнання у загальноживаному значенні слова «наука» ...» [205; 7].

А. О. Реан у якості носія переживання також виокремлює емоцію: «...емоціями називають переживання людиною свого відношення до довколишньої дійсності і до самого себе...» [179; 114]. Вчений вбачає безпосередній зв'язок емоції та афективної сфери загалом з переживанням, та надає останньому функціональне значення при віддзеркаленні значущих для суб'єкту зовнішніх об'єктів. Переживання, відтак, має оцінювальну та смислову функцію, що не суперечить загальному визначенню його як віддзеркалення.

Л. І. Божович, наприклад, виокремлює оцінювальну та орієнтуючу функції переживання, розглядаючи у якості переживання цілий пласт психічних утворень: переживання позитивні, емоційні, афективні, емоційного добробуту,

значущості та об'єктивності стану, переживання задоволеності та конфлікту, комфорту та незадоволеності, переживання як засіб орієнтації, переживання самоти та вольового зусилля; такі, що пов'язані з процесом та результатом задоволення потреби, гостре переживання неповноцінності, стихійне та емоційно забарвлене переживання тощо [25]. Переживання для автора виступає у якості відношення, певної оцінки подій життя, які мають для людини особистісну вагу, або сенс, що його індивід отримує від пережитої події.

Подібної думки дотримується і Л. О. Пергаменщик, який вважає переживання «основною одиницею внутрішнього життя особистості» та досліджує переживання горя, втрати, провини та психологічної травми, феномену flashback (з англ. яскравий спогад минулого) у якості сильного переживання, екзистенційну тривогу та ізоляцію, як переживання людиною загрози для свого існування, переживання нерозуміння оточуючих, переживання феноменів уникнення і заціпеніння, творчості та співтворчості, неправильних дій, фізичного переживання тощо [164].

Б. І. Додонов розглядає емоцію, як «...діяльність оцінювання інформації з зовнішнього та внутрішнього світів, що поступає в мозок, яку відчуття і сприйняття кодує у формі його суб'єктивних образів...» [67; 29]. Отже, відтворюючи зовнішні та внутрішні події власного буття індивіду, емоція діє оцінюванням останніх. Ця діяльність, до того ж, є пріоритетним завданням свідомості, оскільки певним чином орієнтує його у просторі, часі та структурі взаємовідносин назовні, попередньо зорієнтувавши внутрішній психічний простір. Подібна орієнтація, на думку Д. Тимофєєва, це «...широкий пласт явищ, що містить у собі, перед усім, власне людські способи поведінки...» на рівні відчуттів, емоцій, почуттів, соціальної особистості та «...на пласті екзистенції (контакту людини із життєво визначальними категоріями: смертю, свободою, ізоляцією та відповідальністю)...» [220; 6].

Отже, переживання та емоція пов'язані своєю сутністю (відстороненість від об'єкту, суб'єктивність, пристрасність - за А. Ф. Лосевим [119], О. М. Леонтьєвим [115], Р. Д. Ленгом [121] та ін.) та психологічним змістом

(позначає відношення, смисл віддзеркалюваного, спосіб взаємодії з ним), якими вони є для індивіда. Орієнтуюча функція переживання – така, що надає смисл віддзеркалюваного для суб'єкту та його відношенню до об'єкту, - розглядається К. К. Платоновим, який переживання разом з пізнанням та відношенням визначає складовими категорії свідомості [167; 17].

Для нашого огляду «носіїв» переживання важливим є також концепт потреби – внутрішньої спонуки активності людини, яка знаменує собою певну дефіцитарність (необхідність у будь-чому) буття суб'єкту, а також, на думку К. К. Платонова, є віддзеркаленням останньої у його свідомості (цит. за Є. П. Ільїним [90; 21]). Цей відбиток у свідомості є переживанням певного дефіциту, що й орієнтує та спонукає подальші операціональні акти діяльності суб'єкту (у розумінні О. М. Леонтьєва). До того ж, щоби дійсно спонукати активність суб'єкта, потреба, на думку Л. І. Божович, «...мусить знайти відображення у переживанні...» [там саме; 75].

Говорячи про носії переживання, ми неодмінно торкаємося інтегрального поняття мотиву, який обіймає потребу, спонуку, намір та відповідну ціль [115, 186, 209 та ін.]. За Є. П. Ільїним мотив формується у три етапи: формування первинного (абстрактного) мотиву, як потреби та спонуки до пошукової діяльності; пошукова внутрішня та/або зовнішня діяльність, урахування якої дозволяє говорити про мотивацію, як про сукупність та певну послідовність низки причин та спонук; вибір конкретної цілі та формування наміру для її досягнення [90; 77-82]. Нас цікавить саме другий (зокрема, коли аналізуємо переживання ситуації) та третій (коли, наприклад, намагаємось якимось вплинути на переживання ситуації) етапи формування мотиву, де розгортається специфічна внутрішня діяльність з виробництва сенсу буття та його розташування у певному часовому відрізку у континуумі «минуле-теперішнє-майбутнє». Потреба (потреба – за А. Маслоу [255], внутрішня необхідність - за Ф. Ю. Василюком, голод - за Ф. Перлзом) орієнтує суб'єктивне у об'єктивному. Отримавши «повідомлення» власної потреби, суб'єкт орієнтується у середовищі, що й спрямовує його психічну діяльність. Зазвичай спрямованість

особистості розглядається як її цілі та задачі, що є детермінованими певними динамічними тенденціями (за С. Л. Рубінштейном). О. М. Леонтьєв стосовно цього вирізняє смислоутворюючі мотиви (мотиви-цілі) та мотиви-стимули, говорячи про особистісний сенс діяльності, що ним продукується або співіснує з ним. На думку вченого особистісний сенс життєвої події, значущість екзистенційної координати життя (простір, час, свідомість) для людини спрямовує та орієнтує її у довкіллі [115; 85, 93, 106].

Саме про орієнтацію говорить і І. Ялом, розглядаючи психодинаміку індивідуума, яка містить «...різні... усвідомлювані та неусвідомлювані сили...», які, очевидно, зсередини орієнтують його зовнішню діяльність відношенням до «даностей існування» - смерті, свободи, ізоляції та безглуздя [247; 12]. Безглуздя або «крах смислоутворюючої системи», як вважає І. Ялом, породжує екзистенційний динамічний конфлікт, фундований на конфронтації індивідуума з будь-яким з цих життєвих фактів [там саме; 14].

Для Дж. Бюдженталя орієнтація - це «...рівновага, що постійно коливається, між життям і смертю усередині нас - головний барометр, що визначає хід нашого життя» [38; 12]. На його думку, внутрішнє усвідомлення або «шосте почуття», чи «внутрішнє бачення», якого позбавлена більшість людей - це «...дійсний вираз усього мого буття, так само, як відчуття любові, гніву, голоду або емоційної залученості в будь-яке заняття. У цій своїй якості внутрішнє бачення інформує мене, наскільки те, що я переживаю в даний момент, відповідає моїй внутрішній природі. Оскільки воно є основою мого знання - де я і як йдуть справи в моєму суб'єктивному існуванні, - воно служить мені приблизно так само, як моє зовнішнє бачення. Воно дає мені орієнтацію та допомагає вибрати потрібний напрямок усередині мене...» (підкреслено нами - Ж.Ю.) [там саме; 16].

Людське життя не припускає спонтанного вивільнення екзистенційної довільності суб'єкта, а передбачає, радше, певне напруження на межі життя/смерть. О. М. Леонтьєв для цього явища використовує метафору «активного та зустрічного» з боку суб'єкту у напрямку до середовища процесу

[115; 25]. Подібна межа у вигляді буття/небуття може сягати свого максимуму, який П. Тіліх називає мужністю, «...що приймає в себе відсутність сенсу, передбачає таке відношення з основою буття, яке ми назвали «безумовною вірою»...» [219; 297]. Край цього горизонту, як вірогідно можлива точка поза межею можливостей, та, як можливий рекорд акме, актуалізується у духовній сфері людини у моменти передстояння перед верховним сенсом життя людини (у розумінні В. Франкла - власним покликанням, унікальним завданням), які автор вирізняє від «...специфічного сенсу життя особистості у даний момент...» [232; 195]. З цим висловом узгоджується і теза Ф. Ю. Василюка про унеможливлену специфічну життєву необхідність індивіду, якого спіткала критична ситуація, що активізує продукування «нового» сенсу буття [42; 26]. Нового, оскільки екстремальна життєва ситуація порушила звичайне наповнення актуального буття людини певним свідомим виправданням – смыслом, та вимагає його трансформації. Тому новий смисл життя несе у собі нову його виправданість та й нове співвідношення «свідомість-буття».

Той важливий факт, що смисл (сене) має відношення до потреб індивіду (його виникнення пов'язане з їх задоволенням) відзначали О. М. Леонтьев [115], П. Я. Гальперін [50], В. К. Вілюнас [47], Д. О. Леонтьев [116] та інші дослідники. Процес смислоутворення схематично відбувається у три етапи [48]. На першому етапі становлення смислу фіксуються певні елементи ситуації та їх значення. На другому етапі відбувається виявлення значущого співвідношення елементів ситуації і встановлення найбільш вірогідних, логічно несуперечливих взаємозв'язків між ними. Таким чином, з'являється можливість контролю над ситуацією та прогнозу її розвитку. На третьому етапі суб'єкт виявляє своє відношення до композиції елементів, виходячи зі своїх потреб. У цій схемі і «приховано», переживання, яке стає вираженням відношення до зовнішнього, що є, частково, емоцією [186; 572]. Смисл, таким чином, конструється суб'єктом і виступає надалі, як «штучно-природне» психологічне знаряддя, що структурує життєдіяльність суб'єкту. Тут, стає зрозумілим термін Ф. Ю. Василюка – «носій переживання» [42; 28], що позначає іманентність

базисної психологічної категорії переживання, яка «прихована» у мета- та екстрапсихологічних (за принципом відкритості категоріального аналізу психологічних категорій В. А. Петровського та М. Г. Ярошевського [178]), коли «верхні» психологічні категорії містять (або несуть) декілька «нижчих».

Смисл, як результат особливої внутрішньої діяльності – переживання суб'єктом критичної ситуації, є системоутворюючим фактором для Ф. Ю. Василюка [40-42]. Автор розвинув основні положення теорії діяльності О. М. Леонтьєва про переживання як діяльність, які «...сигналізують про особистісний сенс подій, що розігруються в його житті, примушують його наче припинити на мить потік своєї активності, вдивитися в життєві цінності, що склалися у нього, аби знайти себе в них або, можливо, переглянути їх...» [115; 66]. Йдеться саме про акт осмислення людиною певного факту свого власного буття, що і є видобутком (або виробництвом) нового смислу життя, або його смислом у новій життєвій ситуації.

Отже, важливою функцією переживання, як витікає з поданих до розгляду думок різних авторів, є орієнтація людини у довкіллі. Маючи цей онтологічний градієнт у просторі свідомості, людина може пережити його або як усвідомлювану спонуку, або як неконтрольований афект, або лише як смислове утворення (ціль, мета), або як певний когнітивний акт (думка чи здивування, як початок процесу пізнання у розумінні Платона) тощо. Будь-який з перерахованих психічних феноменів або констеляція їх різних онтологічних форм («носіїв» переживання) орієнтує психічну діяльність індивіду та позначає її динамічні тенденції (у розумінні С. Л. Рубінштейна), які відповідають результату взаємодії суб'єктивного та об'єктивного. Подібне феноменологічне розмаїття індивідуальних форм переживання демонструє принцип відкритості категоріального ряду (за М. Г. Ярошевським) та загальне місце базисної категорії «переживання» у системі категоріального аналізу психології [178; 15].

Підсумовуючи думки науковців з напрямку «переживання - орієнтація», можна відзначити, що усі розглянуті психічні явища, як «носії» переживання, можуть бути задіяні як у пасивному модусі останнього, коли переживання є

безпосередньою даністю та віддзеркалює об'єктивне у вигляді образу, так і в активному, коли те, що переживається орієнтує або спонукає до діяльності. Можна стверджувати, що переважна більшість досліджень у ролі «носія» переживання розглядають саме емоцію та смисл як такі, що відповідають психологічній природі переживання, та через які задіяні й інші психологічні утворення (мотиви, потреби, цінності тощо).

Третій напрямок - «переживання - діяльність», - розглядає переживання як особливу форму психічної активності суб'єкта та торкається фундаментального поняття вітчизняної психології - діяльності. Природа діяльності (дії, вчинку, поведінки) визначена у вітчизняній психології, як така, що має суспільний характер, її хід зумовлений об'єктивною логікою задач, а її устрій - співвідношенням останніх. До того ж, будь-яка діяльність передбачає суб'єкта діяльності, який є включеним у суспільне життя. Тому особистісні якості, психічні особливості формуються у діяльності, а також спрямованість особистості, її ставлення до оточуючої середовища, яке підпорядковує всі другорядні психічні процеси, може надати уявлення про особливості людської діяльності, зокрема, переживання як внутрішньої діяльності.

У своїй концепції діяльності О. М. Леонтьєв наводить структуру діяльності людини: діяльність визначається своїм предметом, який «...відкривається суб'єкту як такий, що відповідає тій або іншій його потребі...» [115; 38] та є її мотивом [там саме; 44]. Складовими діяльності є дії - процеси, які підпорядковані другорядним цілям, які є складовими головної мети. Досягнення загальної мети діяльності складається з ланцюга дій, які полягають у вирішенні відповідних задач, виконуючі які, власне, мета й досягається. Автор зазначає що, як зовнішні, так і внутрішні по своїй формі процеси діяльності відбуваються згідно «закону єднання» та виключно по «швам» вищенаведеної схеми.

С. Л. Рубінштейн визначає основний спосіб існування психічного - у якості процесу та діяльності [186; 33]. Автор також виокремлює зовнішню та надбудовану над ним внутрішню дію, як акти практичної та теоретичної

діяльності. Саме дія вважається «клітинкою», у якій приховані зачатки всіх елементів психології людини, зокрема, переживання, зміст якого міститься, як похідний компонент, у житті та діяльності людини [там саме; 165]. За С. Л. Рубінштейном, психічне переживання – це безпосередня даність, яка дає можливість суб'єкту вийти за межі «чистої суб'єктивності» (або самотрансценденція за В. А. Петровським [178; 227]), зокрема, вчинити певний дієвий акт. До того ж переживання, на думку автора, супроводжують будь-яку психічну активність індивіду та відтворюють його відношення до оточуючого середовища. Автор таким чином закладає методологічні підвалини для розгляду онтологічних формоутворень переживання: як аспекту свідомості у якості віддзеркалення та як динамічного психічного процесу орієнтації або діяльнісного акту. Очевидно, що цим продовжені традиції вітчизняної психології (зокрема І. П. Павлова), яка пов'язувала афект (емоцію), переживання та глибокі внутрішні психічні трансформації людини: «...процеси установки стереотипу, довершення установки, підтримка стереотипу та його порушень, і є суб'єктивно різноманітні позитивні й негативні відчуття...» (цит. за [205; 14]).

С. Л. Рубінштейн також звертає увагу на діалектику результату та мети дії, на імперативність логіки мети дії перед її мотивом, використовуючи для опису останнього метафору «привідного ремня». Результат дії переживається та усвідомлюється індивідом по різному, оскільки він є, водночас, і засобом і метою дії. Окрім того, відзначається єдність діяльності, оскільки вона детермінована ціллю, на яку вона спрямована, та мотивом, з якого вона витікає. Автор підкреслює багатоетапність процесу діяльності, єдність якої створена наявністю великих задач та підпорядкованих ним більш менших. Завдяки задачам діяльність набуває єдності та цілеспрямованості, кожна складова дія виходить за межі безпосередньо вирішуваної задачі у напрямку загальної мети діяльності.

Ця діалектика результату та мети дії дозволяє подолати проблему «пасивного споглядання» та вивчати людину, як дієву істоту з притаманною

для неї активністю. Діяльність, відтак, відтворює «...конкретне відношення індивіду до дійсності, у якій реально виявляються властивості особистості...» [186; 22]. Проте С. Л. Рубінштейн розділяє діяльність та активність [там саме; 175]. Діяльність, на думку автора, це предметна діяльність, що передбачає зміну дійсності, породження об'єктивованого продукту, який має особистісний сенс для людини, на відміну від психічної активності суб'єкту як такої, яка не має безпосереднього виходу на зовні та інколи відбувається без усвідомлення.

Так, на думку Ф. Ю. Василюка переживання є діяльністю - специфічним психічним процесом «...з перетворення психологічного світу, яка одна здатна в ситуації неможливості адекватної зовнішньої діяльності вирішити ситуацію...» [42; 28]. Автор структурує подібну діяльність (особливу роботу переживання) на основі онтології життєвих світів індивіду, як своєрідних модусів світосприйняття, та виокремлює у ній певну структуру: мотив-напрямок, головна задача, «носії» переживання, результат.

При розгляді діяльності науковці зазвичай використовують її теоретичну модель, у якості якої, наприклад, В. Д. Шадріков на основі принципу психофізичної єдності залучає функціональну психологічну систему діяльності [242; 10], О. Г. Балл, розглядаючи задачі у психології та педагогіці, застосовує загальну теорію задач та системний підхід [14; 4]. Так, В. Д. Шадріков будує модель на двох принципах: функціональності (система будується у відповідності до вектору «ціль-результат» шляхом динамічної мобілізації вже наявних психічних елементів) та системності (індивідуальні властивості діяльності проявляються не ізольовано одне від одного, а є системно та структурно поєднаними). Компонентами функціональної системи діяльності автор вважає: мотиви та цілі діяльності, програми діяльності, інформаційні основи діяльності та прийняття рішень.

Модель В. Д. Шадрікова, очевидно, є похідною від функціональної фізіологічної системи П. К. Анохіна [11], що підтверджується схожістю архітекτονіки обох моделей. Як відомо, функціональна система за П. К. Анохіним містить такі компоненти, як аферентний синтез (домінуюча на

даний момент мотивація, обстановочна та пускова аферентації, пам'ять), прийняття рішення, акцептор результату дії, дія та її результат, шляхи еферентного (прямого та зворотного) збудження) [10, 11]. Внутрішня архітектоніка системи розкриває не тільки взаємодію її елементів, але і «взаємну спільну дію», за рахунок якої система позбавляється зайвих ступенів свободи «...для встановлення взаємозв'язку з іншими компонентами на основі імперативного впливу результату на всю систему...» [11; 45]. «Чорна скриня» – так назвав автор регулятивний процес, який дозволяє системі позбутися зайвих ступенів свободи та стати функціональною - досягти оптимального результату (тобто пережити), якому надається системоутворюючої ваги серед інших елементів системи. Достатність або недостатність результату визначає поведінку системи: у разі недостатності система переходить до формування іншої функціональної системи.

Повертаючись до феномену переживання та розглядаючи його як форму психічної активності, спираючись на концепцію функціональної системи П. К. Анохіна [10, 11], його функціональність можна визначити трьома складовими:

- аферентна - суб'єктивне віддзеркаленням об'єктивного; позначає присутність сприймаючого суб'єкту (який є принципово «відокремленим» від довкілля) та його відношення до останнього;
- операціональна - орієнтація життєдіяльності суб'єкта (для досягнення гомеостазу людини як біопсихосоціальної системи) на певну ціль;
- еферентна - психічна активність із діяльнісною природою, та містить мотив, ціль та роботу з вирішення низки задач, яка приводить до певного результату.

Спираючись на модель функціональної психологічної системи діяльності В. Д. Шадрікова [242] та на тезу С. Л. Рубінштейна щодо діяльності, як основної форми існування психічного [186; 33], ми вважаємо, що структура переживання-діяльності подібна до структури будь-якої діяльності людини та пропонуємо її структурну модель у наступному вигляді (див. Рис. 1.1).

Запропонована структурна модель містить всі вищенаведені функціональні можливості переживання (віддзеркалення, орієнтація та діяльність) та не робить акцент на якомусь з них. При цьому, подібно до моделі функціональної системи П. К. Анохіна [10, 11], присутні три вище згадувані блоки і в структурній моделі феномену переживання - за аналогією: аферентний – віддзеркалення, прийняття рішення – орієнтація та еферентний – діяльність.



Рисунок 1.1. Структурна модель феномену переживання.

Психічна активність, очевидно, у кожному конкретному випадку відбувається у трьох напрямках водночас, які не є окремими або паралельними. Нам видається, що це три інтегровані одна в одну сторони єдиного системного процесу переживання, які у кожному окремому випадку займають специфічне положення, утворюючи ієрархію. З моделі видно, що головні внутрішні події розгортаються на етапі активної діяльності, яка відбувається у формі роботи з вирішення задачі переживання та є ієрархічно вищою формою за

віддзеркалення та орієнтацію, оскільки уміщує їх та відіграє інтегруючу та системну роль у життєдіяльності функціональної системи загалом.

Якість системності феномену переживання позначено, по-перше, його структурою, як сукупністю трьох ієрархічних рівнів (віддзеркалення, орієнтацію та діяльність), по-друге, взаємовідносинами цих рівнів (кожен акт переживання може містити одразу декілька рівнів), по-третє, вся структура має доцільність – спрямованість на ціль, яка відповідає конкретним задачам життєдіяльності індивіду, що виникають при взаємодії з довкіллям. У загальному випадку ціллію індивідуальної системи «переживання», на нашу думку, є відновлення цілісності психосоціального організму людини після порушення останньої у випадку життєвої кризи, яка має місце у разі незадоволення актуальної життєвої необхідності.

Системність феномену переживання можна також провести від системної природи категорії віддзеркалення, яка, на думку К. К. Платонова, повинна розглядатися в аспектах: можливих форм (моно- та полімодальних типів); можливих механізмів (орієнтації, формування «картини світу», цілепокладання тощо); можливих результатів; можливих функцій та дій (рівень довільності регуляції, рівень усвідомлюваності поведінки, трансформація результатів віддзеркалення тощо) [167; 142]. Як було нами показано вище, подібні аспекти віддзеркалення, що впливають з його системного розгляду притаманні і феномену переживання.

Вчені приділили достатньо уваги типології феномену переживання, що дозволяє говорити про елементи та рівні у структурі даного психічного явища. Так, С. Ю. Головін виокремлює «витіснені» переживання як «...видалені з свідомості ...комплекси, «зашемлені афекти», які з області несвідомого різноманітно впливають на жттєдіяльність та поведінку...» [25; 396].

Ф. В. Бассін виокремлює свідомі та несвідомі переживання, та вважає останні можливим результатом психічної дисоціації, коли «відщеплено» від свідомості можуть здійснюватися найскладніші форми мозкової діяльності людини. Вчений досліджуючи проблему несвідомого, вважає що переживання

як «...вкрай складна форма психологічної активності ...виникає лише за наявності певних передумов...» [16; 157]. Найважливішими з цих передумов є достатня міра розвитку мисленевих (узагальнення та абстрагування) та мовленевих здібностей індивіду. Також Ф. В. Бассін виокремлює «значущі переживання», позначаючи важливе для особистості смислове «навантаження» події життя [17]. Вчений погоджується з С. Л. Рубінштейном у тому, що усвідомлюване переживання пов'язане із перетворенням в свідомості суб'єкта «зовнішньої» реальності на «об'єкт», як дещо, що відмежоване від суб'єкту. У формулюванні змісту психологічної сутності переживання автор підкреслює момент протиставлення об'єкту та суб'єкту, виокремлення останнього з навколишнього предметного світу [17, 18].

С. Л. Рубінштейн відрізняє два типи переживання: первинне та специфічне. У першому значенні переживання розглядається як сутнісна характеристика психіки, як приналежність індивідові того, що складає внутрішній зміст його життя [186; 19]; переживання «специфічні» мають дієвий характер, виражають неповторність та значущість чого-небудь у внутрішньому житті особистості [там саме; 516]. (Саме специфічні переживання за С. Л. Рубінштейном, на погляд М. Г. Ярошевського та А. В. Петровського складають те, що може бути названо почуттям [178; 216]).

К. К. Платонов, розглядаючи емоцію філогенетично первинною формою віддзеркалення, виокремлює «полярні» та «безобразні» переживання, які мають «...сигнальне життєво важливе суб'єктивне значення...» [167; 42]. Автор аналізуючи онтогенез психічних явищ (відчуття, емоції, потреба, пусковий механізм захисної моторної реакції тощо), приділяє переживанню важливу функціональну роль у процесі віддзеркалення зовнішньої середовища.

Процесуально-діяльнісну природу переживання сучасні дослідники розглядають з позиції системного підходу (Б. Ф. Ломов [118], В. А. Ганзен [51] та ін.) та визначають, що вона виявляє себе в системі «ситуація-особистість-поведінка» [71; 43]. У ній, як ієрархічні рівні, виділяють систему «процес-стан» та підсистему «особистість-поведінка». Загальним для них є те, що

переживання виступає проміжною ланкою, або «буферною зоною», що реалізує закономірності регуляції в цілісній системі психічного та оберігає останню від руйнування. На думку С. В. Духновського, властивість переживання як механізму буферного типу полягає в тому, що воно захищає від руйнування цілісність організму завдяки трансформації, переломленню «детермінацій зовнішнього і внутрішнього порядку», яке нейтралізує, гасить та фактично зводить їх нанівець [там саме].

Екзистенційна функція переживання - виробництво нового смислу життя, на думку Ф. Ю. Василюка, реалізується у системі «свідомість-буття», у вигляді смислової відповідності свідомості та буття [42; 27]. У разі життєвої кризи (криза існування або екзистенційна криза) втрачається смислова відповідність між свідомістю та буттям: свідомість не може прийняти актуальне буття *per se*, а буття не в змозі реалізувати інтенції свідомості. Феноменологічно це виражається у втраті сенсу буття, відчутті безглуздя існування. Утворення нового сенсу життя відновлює втрачену смислову відповідність між свідомістю та буттям. Подібна робота психіки людини є інтегральною функцією переживання-діяльності, яка обіймає всі попередньо розглянуті функціональні можливості феномену, а саме: віддзеркалити, зорієнтувати, діяти.

О. М. Леонтьєв, досліджуючи загальні властивості діяльності, пише з цього приводу: «Центральний пункт, що створює неначе б вододіл, поміж різним розумінням місця категорії діяльності полягає в тому, чи розглядається предметна діяльність лише як умова психічного віддзеркалення та його вираження, або ж вона розглядається як процес, що несе в собі ті внутрішні рушійні протиріччя, роздвоєння та трансформації, які породжують психіку, що є необхідним моментом власного руху діяльності, її розвитку» [115; 6]. Очевидно, що переживання-діяльність, на відміну від «первинної та основної людської діяльності» - матеріальної та практичної діяльності, що продукує матеріальний продукт [186; 174], полягає у перетворенні та трансформації внутрішнього індивідуального світу через специфічний процес виробництва смислу буття на вимогу унеможливленої життєвої необхідності. У цьому

аспекті руйнування, деструкції старого та наступного оновлення як динамічного елементу діяльності, збігаються погляди С. Л. Рубінштейна, О. М. Леонтьєва та інших вчених щодо розуміння поняття «переживання».

Системні рівні феномену переживання суттєво відрізняються результатом. Індивідуальний психологічний устрій детермінується тим, що він належить суб'єкту діяльності, а також, спрямований на об'єкт, який у нашому випадку переживання-діяльності є не чимось назовні, а визначається результатом переживання – психічним станом суб'єкту, який суттєво відрізняється від попереднього стану (що його обіймав суб'єкт до критичної ситуації). Різниця між двома психічними станами суб'єкту залежить від успішності процесу переживання (тому існують такі визначення результату переживання-діяльності, як псевдоподолання [71], успішний копінг [252] тощо).

У варіанті переживання-віддзеркалення – суб'єкт на ідеальному плані отримує почуттєвий образ дійсності (уявлення, відношення тощо). Переживання-орієнтація – надає певну інтенцію (спрямованість) свідомості та започатковує відповідні мотиваційно-вольові психічні процеси. Натомість, у варіанті переживання-діяльності, результатом є підсумок внутрішньої діяльності, яка спрямована на трансформацію актуального психічного стану для урівноваження смислової відповідності між свідомістю та буттям.

Науковці зауважують, що категорія діяльності в її класичному варіанті не може описати багато форм реакцій на критичну ситуацію: відсутня традиційна структура діяльності, з неї випадають ті або інші складові [71; 40]. При цьому редукції може піддатися конституююча складова діяльності - її предмет. Так, наприклад, у випадку ЕВ, динамічна структура переживання-діяльності, на нашу думку, може позбутися елементу «прийняття рішення» (див. Рис. 1.1), оскільки процес переживання може відбутися, наприклад, за механізмом психологічного захисту (тобто без активної участі свідомості). Предмет переживання-діяльності також має суттєву відмінність, оскільки має ендогенну природу: діяльність спрямована не на щось ззовні, а, власне, у середину суб'єкту.

У науковій літературі процесуально-діяльнісна природа переживання виступає під багатьма синонімами та на рівні поведінки реалізується «технологіями» переживання (термін Ф. Ю. Василюка [42; 60]): механізми психологічного захисту, оволодіння, компенсації та роботою. Науковці позначають їх як поведінкові прояви переживання критичних ситуацій: «Те, що ми у зрілих дорослих називаємо захистами, є нічим іншим ніж глобальні, закономірні, здорові, адаптивні способи переживання світу», - вважає Н. Мак-Вільямс [123; 65]. Проблемою психологічного захисту також займалися Ф. В. Бассін [17], Б. Д. Карвасарський [177], С. К. Нартова-Бочавер [139], І. М. Никольська, Р. М. Грановська [144], В. А. Ташликов [217], З. Фрейд [236], Г. Фрейд [233] та ін. Узагальнюючи погляди цих авторів, можна зазначити, що дефініції психологічного захисту безпосередньо пов'язані з психологічною категорією «діяльність»: психічна діяльність, направлена на спонтанне переживання відчуття занепокоєння, конфлікту системи внутрішніх установок, наслідків стресу або психічної травми; способи переробки інформації, які блокують загрозливу інформацію; механізм адаптивної перебудови сприйняття або форми реагування тощо.

Проте, основна смислова конструкція багатьох визначень захисних механізмів майже повністю збігається з психоаналітичним розумінням психологічного захисту: збереження цілісності особистості в умовах зовнішньої або внутрішньої загрози (за Г. Фрейд [233]). Захист стає специфічним способом взаємодії з реальністю, що дозволяє її або ігнорувати, або уникати, або спотворювати. Авторка визначає захисні механізми діяльністю «Я», що починається, коли «Я» схильне до надмірної активності спонук або відповідних ним афектів, що представляють для нього небезпеку. Роль захисту у процесі переживання Г. Фрейд вбачає у ослабленні травмуючого емоційного напруження, що забезпечується послідовним спотворенням образу реальної ситуації за рахунок перцептивних, інтелектуальних та рухових автоматизмів.

Ф. В. Бассін описує психологічний захист як ряд специфічних способів переробки переживань, що знижують неприємне, дискомфортне, а деколи,

навіть небезпечно для здоров'я напруження в емоційному житті суб'єкта. Зняття психологічним захистом небажаного напруження досягається шляхом своєрідних форм зміни переживань, при яких відбувається заміна об'єктів або мотивів переживання іншими об'єктами або мотивами [17]. Доречно також нагадати, що В. В. Бойко вважає ЕВ саме механізмом психологічного захисту, оскільки він, на думку автора, дозволяє фахівцю регулювати енерговитрати у відповідь на психотравмуючі впливи на роботі [26].

Аналізуючи психологічну літературу [16, 17, 18, 95, 123, 144, 177, 213, 217, 233, 234, 236 та ін.], можна зазначити, що науковці розглядають захисні механізми як інтрапсихічний феномен, який по відношенню до переживання реалізує специфічні функції: відреагування переживань (це передбачає не лише розрядку емоційного напруження, але й прилаштування до емоційних реакцій партнера по спілкуванню); ослаблення або редукції переживання (спрямовані на регуляцію власного емоційного стану; захисні процеси цього типу полягають у перетворенні когнітивної основи переживань); трансформації переживань, що веде до зміни знаку емоційного переживання.

У випадку повторення критичної ситуації захисні механізми здатні перетворюватися на стильові захисні механізми - відносно постійну на тривалих відрізках часу і індивідуально обкреслену у кожної людини систему зовнішніх і внутрішніх «психотехнічних дій», націлених на «зняття» конфлікту у сфері самосвідомості для забезпечення позитивного відношення до свого Я [71; 51]. Подібні механізми безпосередньо пов'язані з буттям людини у критичній ситуації, через що можна вважати деякі прояви професійної деформації фахівця як несвідомо використовуваний неадекватний спосіб її переживання та компенсації її негативного впливу, що перевищує його адаптаційний ресурс. Дістатися оптимального результату (відновити психічний гомеостаз) суб'єкт може й не спромогтися через відомі механізми переривання контакту з унеможливленою життєвою необхідністю (за Ф. Перлзом): дефлексія (уникання), проекція (відторгнення), інтродекція (поглинання непотрібного ззовні), конфлюенція (симбіотичне з'єднання) та ретрофлексія

(обернення на себе того, що призначене не собі) [165]. За їх допомогою суб'єкт обирає «невротичні шляхи виходу» із ситуації кризи, у якій неважко упізнати стан унеможливлення задоволення його нагальної потреби, тобто життєвої необхідності або «голоду» за Ф. Перлзом.

Саме тому С. В. Духновський не випадково поділяє результат переживання на два типи: 1) переживання-подолання як активне вирішення проблем, що веде до розвитку, самоактуалізації та удосконалення особистості. Цей тип переживання переважно усвідомлюваний, творчий та такий, що розширює границі свідомості; 2) переживання-псевдоподолання як псевдовирішення проблеми, в результаті якого відбувається «...поглиблення порушень внутрішньої особистісної рівноваги та з'являються захисно-компенсаторні утворення у вигляді девіацій поведінки...». Цей тип переживання є неконструктивним та переважно неусвідомлюваним [71; 85].

Отже, підсумовуючи вищенаведене, можна стверджувати, що механізми психологічного захисту виконують необхідну захисно-компенсаторну роль у переживанні суб'єктом критичної ситуації та проходять на неусвідомлюваному рівні діяльності психіки. Для нашого розгляду переживання головне те, що захисні механізми функціонують автоматично та несвідомо, а тому виводить їх з фокусу нашого дослідження.

На свідомому рівні переживання критичних ситуацій постає у формі копінг-поведінки (копінг-стратегій). Копінг-стратегіями (інакше, оволодіючою поведінкою) позначають свідомі зусилля особистості в ситуації психологічної загрози для того, щоби упоратися із стресом та іншими подіями, що породжують тривогу (за Р. Лазарусом [252]). Науковці І. М. Никольська, Р. М. Грановська вважають, що для оволодіння необхідно дотримуватися трьох умов: достатньо повно усвідомлювати труднощі; знати способи ефективного оволодіння саме з ситуацією даного типу; вміти своєчасно застосувати їх на практиці. Ефективність копінгу залежить від того, чи є даний спосіб ситуативним, чи це вже елемент стилю особистісного реагування на труднощі [144; 70]. Р. Лазарус, досліджуючи механізми оволодіння людиною критичної

ситуації, визначає копінг, як прагнення до вирішення проблем, що їх виявляє індивід в ситуації, що пов'язана з небезпекою або з успіхом, та яка фактично створює умови для активізації адаптивних можливостей, з метою збереження фізичного, особистісного та соціального добробуту [252]. Ним запропонована функціональна трьохфакторна модель копінг-механізмів, що складається з копінг-стратегій (спосіб керування стресом), копінг-ресурсів (відносно стабільні особистісні характеристики, що забезпечують психологічний фон для подолання стресу) та копінг-поведінки (поведінка індивідуума, регульована та сформована за допомогою використання копінг-стратегій, що враховують особистісні та зовнішні копінг-ресурси). Автор виділив активну (цілеспрямоване усунення або зміна впливу стресовій ситуації, ослабленням стресового зв'язку особистості з довкіллям) та пасивну копінг-поведінку (інтрапсихічні способи оволодіння стресом з використанням різних технік психологічного захисту, які спрямовані на редукцію емоційного напруження, а не на зміну стресовій ситуації).

Оскільки, переживаючи критичну ситуацію, суб'єкт задіює когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти психіки, необхідно враховувати обидві функції копінгу: фокусування на проблемі (усуває стресовий зв'язок між особистістю та довкіллям) та на емоціях (орієнтований на керування емоційним стресом). У зв'язку з цим С. К. Нартова-Бочавер виділила наступні характеристики копінгу [139; 27]:

- 1) орієнтованість або локус копінгу (на проблему або на себе);
- 2) область психічного, в якій розгортається подолання (зовнішня діяльність, уявлення або відчуття);
- 3) ефективність (чи дає бажаний результат);
- 4) часова протяжність отриманого ефекту (вирішується ситуація радикально чи вимагає повернення до неї);
- 5) ситуації, що провокують копінг-поведінку (кризисні або повсякденні).

Окрім вищезгаданих «технологій» переживання - захисних механізмів та копінг-поведінки, - у науковій літературі згадується ще один – робота. У словнику С. Ю. Головіна визначається [208; 453]:

- 1) «...робота аналізу, згідно З. Фрейду, психоаналітичний прийом аналізу сновидінь, за допомогою якого здійснюється перехід від явного змісту сну до думок, що лежать в його основі...»;
- 2) «...робота сновидіння - психічний процес переробки, спотворення і заміщення несвідомих, прихованих думок сновидіння їх обривками або натяками, які втілюються у формі явного змісту сновидіння...»;
- 3) «...робота тлумачення - діяльність, що забезпечує перехід від явного змісту сновидіння до прихованого, розуміння справжнього змісту і значення сновидіння...».

Формально поняття «робота» категоріально належить до родового поняття «діяльність», оскільки не містить у собі жодної змістовної характеристики, яка не стосується функції активності суб'єкта у предметному або знаковому середовищі. Тому роботу, як механізм переживання, можна характеризувати як процесуально-діяльнісний, оскільки вона описує переживання, як певну внутрішню активність особистості. Зокрема, це активність з асиміляції (засвоєння досі невідомого) критичного досвіду життя, що підтверджено загальновідомими описами роботи смутку З. Фрейдом [235] та роботи горя Е. Ліндеманном [253]. Так, метою роботи горя або смутку, за З. Фрейдом, є їх про-, або пережиття, що визначається як поступове повернення до суб'єкту лібідо, яке є пов'язаним з втраченим об'єктом [234; 175].

Ф. Ю. Василюк вводить поняття «роботи переживання», розуміючи під ним внутрішнє опрацювання значущих подій життя, коли встановлюється смислова відповідність між свідомістю та буттям. Саме таким чином відбувається перехід суб'єкту «...від ситуації психологічної неможливості життя до ситуації його можливості...» [42; 170]. Автор вбачає у роботі переживання складний механізм «...входження в схематизм свідомості», який «...здатен служити формою осмислення та переосмислення людиною подій і

обставин його життя... культурно-заданою формою індивідуального переживання...» [42; 160].

Аналіз наукової літератури показує, що будь-яка психічна робота людини має певну подовженість у часі та фазову структуру. Наприклад, робота горя, містить п'яти фаз (стадій): стадію шоку, стадію смутку, відшкодування втрати, ідентифікації з об'єктом та заміщення об'єкту (за Е. Хааз, [237; 32]). Психологічний зміст кожної стадії полягає у вирішенні суб'єктом певної задачі для досягнення загальної цілі специфічної діяльності. Проте сучасні дослідники феномену «роботи» акцентують не на фазах роботи, а саме на її задачах. Так, на думку В. Ю. Сидорової, фазове (постадійне) визначення роботи горя має недоліки: число стадій у різних авторів вагається від чотирьох до дванадцяти; стадії не мають чітких кордонів і інколи вже прожита стадія дає рецидиви на більш пізніх стадіях; інколи деякі стадії можуть бути відсутніми або недостатньо вираженими; прояви горя на всіх стадіях дуже індивідуальні, отже, часто залишалися неочевидним, на що має бути направлені психотерапевтичні заходи [201; 15]. Все це робить практичне використання задач роботи (а отже й діяльності) більш привабливим та практично виправданим ніж її стадій.

Психологічне поняття «робота» має процесуально-діяльнісну природу, психологічний зміст якої по суті збігається з подібним для діяльності: «...процес, за посередництвом якого реалізується те або інше відношення людини до оточуючого його світу ...задач, які ставить перед ним життя...» (за С. Л. Рубінштейном [186; 34]). Робота, відтак, розглядається нами як форма цілеспрямованої активності з вирішення певних задач, що стоять перед суб'єктом життєдіяльності.

Окрім роботи, процесуальна сторона переживання критичних ситуацій, на думку О. О. Прохорова, реалізується також за допомогою психічних станів, що існують у відрізок актуального часу [169]. Ці стани служать сполучною ланкою між психологічними процесами і властивостями особистості, обумовлюють адекватну реакцію на ситуацію, завдяки своїй інтегруючій функції, яка зв'язує

характеристики зовнішнього середовища, з одного боку, і психологічні процеси та властивості особистості з іншого.

С. Л. Рубінштейн зауважує, що процес не можна завжди ототожнювати з діяльністю, а лише тоді, коли «...реалізується те або інше відношення людини до навколишнього світу, інших людей, до завдань, які ставить перед ним життя» [186; 255]. Виходячи з цієї тези, переживання критичної ситуації може виступати саме як діяльність її подолання (або псевдоподолання), коли задіяні певні мотиви людини, його відношення до завдань, які він вирішує, долаючи ситуацію, тобто коли актуалізується особистісний план переживання. Робота переживання, відтак, є процесом (послідовна зміна психічних станів) та діяльністю (цілеспрямована та така, що має особистісний сенс для суб'єкта). Переживання критичних ситуацій виступає, як у формі діяльності, оскільки суб'єкт виконує певну роботу, долаючи ситуацію унеможливлення життєвої необхідності, так і у формі процесу, що супроводжується певними психічними станами та ситуаційними реакціями. Отже, у контексті теорії діяльності [115, 186], з яким ми погоджуємося, термін «робота» має операціональний смисл та стосується діяльності з виконання частинних (тобто складових) задач у рамках загального завдання з досягнення головної мети діяльності.

Таким чином, ми розглянули сучасний контекст феномену переживання у психологічній науці та узагальнюючи вищенаведені три аспекти його дослідження, можемо сформулювати таке робоче визначення поняття «переживання», яке ми будемо використовувати у подальшому: переживання - це інтегральне психічне утворення процесуально-діяльнісної природи, яке відтворює специфічну внутрішню активність індивіду, що найбільше позначено на емоційній та смисловій сферах особистості; функціонально представлено трьома ієрархічними рівнями – віддзеркалення, орієнтація та діяльність; ініціюється актуальними стосунками суб'єкту із навколишнім середовищем, яким відповідає певна унеможливлена життєва необхідність; психологічний зміст полягає у досягненні специфічного результату – виробництві нового смислу життя; структурно складається з мотиву (який визначає напрямок

переживання), цілі (відновлення втраченої смислової рівноваги між свідомістю та буттям), задачі (яка конкретизує етапи індивідуального шляху досягнення означеної цілі у специфічному для суб'єкту контексті життєдіяльності) та результату (трансформація внутрішнього індивідуального світу на вимогу унеможливленої життєвої необхідності).

Узагальнюючи вищенаведений науковий огляд даного підрозділу, можна зробити наступні висновки:

1) Традиційні уявлення науковців щодо поняття «переживання» відтворюють його генез від властивості переживання у формі відображення об'єктивного, яка знаменує появу суб'єктивного, до таких форм віддзеркалення у людини як емоція та смисл. Згідно положенням категоріального аналізу базисна категорія переживання належить до такої генетичної вертикалі психологічних категорій, як «афективність – переживання – почуття – смисл».

2) Проаналізовано що:

— по-перше, переживання, як суттєва ознака представленості у свідомості віддзеркалюваної дійсності, є суб'єктивним компонентом психічних явищ людини, має пристрасне забарвлення та, через це, іманентно пов'язане з усіма психічними утвореннями індивіду. Переживання первинне, оскільки не виводиться з жодної іншої реалії, дано людині безпосередньо та спонтанно, незалежно від феноменологічних форм реакції психіки суб'єкту на стимуляцію ззовні.

— по-друге, переживання, як внутрішній сигнал про особистісний смисл віддзеркалюваного, певним чином орієнтує внутрішню психічну діяльність людини, спрямовану на трансформацію внутрішнього світу. Універсальний характер феноменологічних проявів переживання значною мірою визначається відношенням до зовнішнього. Тому, емоція безпосередньо пов'язана з феноменом переживання саме через особистісний смисл (особистісну значущість), що його вкладає суб'єкт у відношення до об'єкту. Емоція та смисл виявляють найбільший функціональний зв'язок з феноменом переживання. Можна стверджувати, що формально переживанням може виступати будь-яке

психічне явище, проте його змістом є саме відношення суб'єкту до об'єкту, що має для людини певний особистісний смисл.

— по-третє, переживання, як явище внутрішнього психічного життя суб'єкту, відтворює його психічну активність, а тому неодмінно існує у якості процесу або діяльності; надає людині можливість вийти за межі «чистої суб'єктивності» - вчинити дієвий акт, позначений значним особистісним сенсом.

3) Встановлено, що системний характер переживання визначається наступними аспектами:

— містить структуру з мотиву, цілі, роботи з виконання певних задач переживання та результатом;

— має три системних рівня - віддзеркалення, орієнтація та діяльність, які у кожному конкретному випадку утворюють специфічну ієрархію;

— системоутворюючим фактором являється результат переживання, який різниться залежно від ієрархічного рівня на якому функціонує вся система: образ (уявлення, відношення, думка), інтенція (спонук, мотив) та дія (процес відновлення смислової відповідності між свідомістю та буттям).

4) Функціональність феномену переживання визначається трьома складовими:

— суб'єктивним віддзеркаленням об'єктивного (оцінювання та осмислення об'єктивного);

— орієнтація життєдіяльності суб'єкту на досягнення результату - відновлення порушеного психосоціального гомеостазу шляхом динамічної мобілізації вже наявних психічних елементів;

— психічна активність із діяльнісною природою (робота з відновлення втраченої смислової відповідності між свідомістю та буттям).

5) Визначені науковцями типологічні різновиди феномену переживання неструктуровані, проте, з огляду на психологічну сутність переживання (регуляція цілісної системи психічного), можна виділити дві типологічні вісі за ознаками «значуще/незначуще» та «свідоме/несвідоме». Для нашого випадку емоційного вигорання релевантною є саме перша вісь; друга не є у фокусі уваги нашого дисертаційного дослідження.

б) Процес переживання на рівні поведінки здійснюється у різні способи: механізми психологічного захисту (відбуваються на неусвідомлюваному рівні діяльності психіки), копінгу (когнітивно-орієнтовані та сфокусовані переважно на стресовому компоненті критичної ситуації) та робота (певна внутрішня активність особистості з переробки критичного досвіду життя).

7) Визначено, що особливі (критичні) події внутрішнього життя особистості переживаються завдяки специфічній формі психічної активності - переживання-діяльності, яка орієнтує певним чином індивідуальні психічні процеси суб'єкту. Переживання-діяльність є індивідуально-своєрідною системою психологічних засобів, до яких суб'єкт вдається за для якнайкращого урівноваження своїх вітальних потреб із вимогами ззовні. У випадку критичної ситуації переживання-діяльність дозволяє людині відновити цілісність психосоціального організму після порушення останньої у випадку життєвої кризи шляхом створення смислової відповідності між свідомістю та буттям.

1.4. Систематизація та характеристика переживання емоційного вигорання педагога

Розглянувши в попередніх підрозділах психологічну природу феномену ЕВ, особливості критичної ситуації, феномен переживання як системне утворення, ми, згідно меті дисертаційного дослідження, зосередимось на окремому випадку переживання критичної ситуації - переживанні ЕВ педагогом. Теоретичне моделювання феномену переживання, як системи - організованої множини елементів з певною ціллю (елементи, зв'язки та відношення поміж ними) [206; 422], очевидно, передбачає його розгляд у вигляді багаторівневої структури, яка може пояснити його функціонування у часі як процесу. Не зважаючи на численні дослідження ЕВ, специфічний тип психічної активності - переживання-діяльність у випадку ЕВ педагога на даний

час не досліджувалась, а, отже, ми у своїй роботі мусимо спиратися на відомі теоретичні розробки в областях, що якнайближче розташовані до предмету дослідження. Сучасні дослідження останні 5-10 років [84, 96, 101, 111, 138, 222 та ін.] ведуться у екзогенній епістеміологічній перспективі, яка оперує зовнішньою частиною психологічного поля суб'єкта (за К. Левіном [112]), попри те, що ендогенна перспектива (внутрішня онтологічна площина) досліджуваної проблеми недостатньо досліджується. Тому мета нашого дослідження полягає у дослідженні психологічних особливостей ЕВ педагогів, а саме переживання педагогами ЕВ як критичної ситуації. Для цього ми використали концепцію Ф. Ю. Василюка, який визначає переживання саме як діяльність з виробництва нового сенсу життя, що розгортається у внутрішньо психічному просторі суб'єкту під час критичної життєвої ситуації [42]. Розглянемо її детально.

Критичну ситуацію у загальному плані можна визначити як ситуацію неможливості, у якій суб'єкт стикається з неможливістю (безвихіддю) реалізації внутрішніх необхідностей свого власного життя (спонук, прагнень, цінностей та ін.). З точки зору концепції переживання-діяльності критична ситуація є певною втратою сенсу життя, що порушує перед суб'єктом «завдання на сенс», а тому її автор - Ф. Є. Василюк, зазначає її теоретичним джерелом теорію діяльності та виокремлює такі структурні елементи переживання-діяльності: цільова детермінація та головна задача. Основні можливі «внутрішні необхідності» життєдіяльності людини, на думку автора, співпадають з цільовими детермінантами (потребами, сенсом, намірами, інтересами тощо), які, власне, визначають чотири можливі напрямки процесу переживання [42; 50]:

— «тут-і-тепер задоволення» - за такими цілями захисних механізмів, як «уникнення страждання», «усунення неприємного стану», заперечення «хворобливих елементів досвіду», розміщена ситуація стресу та спрямованість гедонізму до «тут-і-тепер задоволення», як необхідного чинника організмичної життєдіяльності.

— «реалізація мотиву» (задоволення потреби) - за такою внутрішньою необхідністю очевидно розташовані труднощі (або ситуація фрустрації) у реалізації певних потреб, інтересів, мотивів тощо.

— «упорядкування внутрішнього світу» індивіду передбачає внутрішню неузгодженість, яка проявляється у свідомості індивіду та має ознаки ситуації конфлікту поміж внутрішніми психологічними чинниками (конкуруючі бажання та наміри, несумісні потреби тощо).

— «самоактуалізація» - виконання життєвого задуму, що пов'язаний з самоактуалізацією, передбачає потужність вольового аспекту психіки та, разом з тим, ситуацію кризи, обумовленою труднощами з середини та складнощами назовні індивіду.

Цільова детермінація – механізм, що визначає процес досягнення мети (задоволення певної життєвої необхідності) суб'єкта життєдіяльності та наповнює новим смислом відповідність «свідомість-буття». Ф. Є. Василюк не уточнює природу цільової детермінанти, проте, надає їй психологічного змісту потреби, яка ще не є мотивом діяльності, проте позначає тенденцію до взаємодії людини зі світом: «...цільові детермінанти, які приписують процесам переживання, збігаються з основними «внутрішніми необхідностями» життєдіяльності...» [там саме]. Цілі переживання детермінуються унеможливленими необхідностями життєдіяльності суб'єкту та спрямовують подальшу роботу переживання з виробництва нового сенсу життя. Власне, оці зовнішні та внутрішні умови, та специфічна життєва необхідність, що унеможливлена, і є тими головними ознаками, за якими, на думку автора, можна розрізняти основні типи критичних ситуацій - стрес, конфлікт, фрустрацію та кризу. Цільова детермінація переживання-діяльності підпорядкована одразу декільком вищезгаданим детермінантам, одна з яких виступає кінцевою метою (або, на думку автора - мотивом), а решта безпосередніми або проміжними цілями. Механізм цільової детермінації – специфічна рушійна сила, що «виштовхує» людину з площини екстремальних (загрозливих, неординарних) подій у більш звичайні для неї, менш бурхливі та

тривожні зовнішні та, найважливіше за усе, внутрішні умови буття суб'єкту. Цей природній зсув зумовлений головно внутрішнім дискомфортом і саме внутрішня узгодженість є тим фактором, який припиняє нескінченну в принципі роботу діяльності переживання. Очевидно, що цим зсувом є внутрішня необхідність індивіда, який потерпає від певного «голоду», задовольнивши який він має змогу на певний час досягти екзистенційної рівноваги.

Розглядаючи цільову детермінанту, ми торкаємося понять «потреба», «ціль», «смысл» та «необхідність». На думку В. А. Василенка, потреба є необхідністю як «... закладена в нас природою та суспільством програма життєдіяльності...» (цит. за [90; 29]). Погляд на потребу як на спонуку діяльності розвивається і іншими авторами, які вважають, що потреба є віддзеркаленням відношення між необхідним та наявним на актуальний момент у людини [90; 31]. Йдеться про мету до якої людина прагне та, якою, на думку Є. П. Ільїна може бути предмет, об'єкт або дія [90; 52]. Психологічний зміст цілі як прагнення, близький до подібного для смыслу, який Д. О. Леонтьєвим визначається «...по-перше, через широкий контекст, і, по-друге, через інтенцію або ентелехію (цільову спрямованість, призначення або напрямок руху...)...» [116; 26].

В той же час Є. П. Ільїн розрізняє поняття «потреба» та «необхідність». Необхідність - виникаюче неузгодження між світом та людиною, яке може нею не усвідомлюватися, та на думку автора – це лише потребова ситуація, яка ще не стала, власне, потребою особистості, а є лише базисом для її виникнення [90; 32]. Тільки у випадку, коли така неузгодженість оцінюється людиною як особистісно значуща, потребова ситуація стає потребою та спонукає до дії, яка й усуває подібну неузгодженість. У такому разі особистісно значуще передбачає дещо життєво важливе, жадане та необхідне, у якому є нагальна необхідність для людини, отже, являє для неї цінність. Є. П. Ільїн вважає за необхідне говорити про потребові відношення, які розташовані між людиною та цінностями (довкіллям). Очевидно, що говорячи про цільову детермінанту

(ЩД), ми маємо на увазі прояви мотиваційно-потребнісної сфери особистості, які вказують на напрямок активності людини у актуальний момент часу. Узагальнюючи вищенаведені погляди вчених на природу цільової детермінанти, можна визначити, що вона є потребою ситуацією, яка відтворює можливий напрям психічної активності суб'єкта життєдіяльності відповідно до неузгодженості «необхідне-наявне» на зменшення цієї різниці та має для людини особистісний смисл в усвідомленні власного буття.

Ще один структурний аспект концепції переживання-діяльності пов'язаний з відносинами простору та часу або хронотоп. Під хронотопом (з грецьк. час та місце - часопростір) у літературознавстві розуміється «істотний взаємозв'язок часових і просторових відносин» (за М. М. Бахтіним [20, 21]). Літературознавчі словники визначають, хронотоп, як формально-змістовну категорію, що визначає образ людини в літературі, який є завжди істотно хронотопічним. Хронотоп у літературі має істотне жанрове значення, у психології - це стильові особливості онтологічної орієнтації людини. Саме подолання (переживання, пере-життя) простору та часу - це онтологічне завдання, яке позначено принципіальною відстороненістю часопростору від тотальної влади з боку людини.

Хронотоп - є онтологічною синкразією (щось неоднорідне та внутрішньо поєднане) простору, часу та суб'єкту, який «пере-живає» момент за моментом свого життя, яке опосередковано навколишнім середовищем, коли в середині психологічного простору конкретні психологічні процеси та функції корелюють з подіями назовні. Хронотоп, як специфічна риса екстремального моменту життя суб'єкту, названий «хронотопом порогу» та визначений М. М. Бахтіним як «...хронотоп кризи та життєвого зламу...» [21; 280]. Наприклад, за Ф. Ю. Василюком, хронотоп - це «...зовнішній і внутрішній аспект цілісного часопростору ...життєвого світу...» [42; 93]. Автор підтримує гетерохронію внутрішнього часопростору суб'єкту та виокремлює внутрішній та зовнішній аспекти хронотопу. Під зовнішнім аспектом він вбачає актуальну «протяжність», віддаленість певної цілі, якої досягає суб'єктивний сенс у якості

підсумку певного відрізка буття. Внутрішній аспект хронотопу є дзеркалом взаємозв'язку, поєднаності різних «одиниць життя», послідовність у реалізації останніх, ставлення та відношення суб'єкту до них. Отже, зовнішній аспект хронотопу опосередкований сенсом актуального моменту життя, а внутрішній, очевидно, відношенням до нього. Ця теза також підтверджує наші попередні припущення про переживання ЕВ педагогом, як інтегральне психічне утворення процесуально-діяльнісної природи, що відбивається на емоційній та смисловій сферах його особистості. Подальший наш науковий пошук орієнтується саме на смислову та емоційну сфери особистості, як детермінуючі структурні одиниці у вирішенні проблемної ситуації дисертаційного дослідження.

У попередньому підрозділі нами було показано різноманітність психічних явищ, які є «носіями» та механізмами переживання. Для системного аналізу переживання як діяльності, систематизації такого розмаїття психічних явищ, що безпосередньо та опосередковано стосуються процесу переживання, Ф. Ю. Василюк використовує концепцію життєвих світів людини [42; 85] та відповідно до цільової детермінанти (ЦД) переживання критичної ситуації, виокремлює гедоністичний, реалістичний, ціннісний та творчий модуси світосприйняття (або життєві світи) суб'єкту, який переживає стан неможливості. Кожний з цих світів має зовнішній та внутрішній аспекти, позначені, відповідно, як зовнішній та внутрішній світ. Суб'єкт сприймає зовнішній світ як легкий або важкий, при цьому його внутрішній світ має просту або складну організацію. Перетин цих категорій і задає чотири можливі типи життєвого світу. Поняття життєвого світу було введено в ужиток Е. Гуссерлем і Л. Бінсвангером як поняття ідеографічне, що описує феноменологію тієї унікальної реальності, в якій виявляє себе кожна людина [62, 63]. Сучасні українські науковці (див., наприклад, [57, 221, 248] та ін.) також розробляють проблематику життєвого світу людини. Зокрема, П. П. Горностай умовно розділяє його «...на зовнішній світ - частину довкілля, яке вона вважає своїм життєвим середовищем, в якому здійснює активну

життєдіяльність; і внутрішній - світ власної уяви, переживань, мрій і спогадів...» [57; 23].

Отже, згідно унеможливленій життєвій необхідності (у випадку критичної ситуації) відбувається початкова орієнтація суб'єкту життєдіяльності у напрямку її якнайшвидшого задоволення. Використовуючи притаманні життєвому світу поведінкові паттерни, стильові особливості смислоутворення та саморегуляції, звичайні емоційні реакції тощо, людина починає переживати (або переробляти) критичну ситуацію. За аналогіями роботи горя (за Е. Ліндемманом [253]) та роботи смутку (за З. Фрейдом [234]), - у випадку ЕВ можна цю роботу назвати «роботою ЕВ». Робота ЕВ починається одразу ж після утворення критичної ситуації, чому в нашому випадку відповідає сформованість симптомів СЕВ у педагога (у розумінні В. В. Бойка [26]). Згідно теорії навчальних задач О. Г. Балла, ця сформованість є запуском задачної системи переживання ЕВ. Відтак, продиференціювавши у часі процес переживання ЕВ педагогом, можна припустити такий ланцюг подій:

- 1) рівень дезадаптації вчителя сягає критичного значення, завершується формування головних симптомів ЕВ (що позначено специфічним симптомокомплексом - СЕВ);
- 2) одразу ж після цього запускається робота ЕВ: намічаються напрямок та головна задача переживання ЕВ, вирішивши яку вчитель досягає певного результату;
- 3) оскільки переживання не призводить безпосередньо до реалізації унеможливленої необхідності, а лише спрямовує на відновлення психологічної можливості діяльності з її реалізації [42; 127], тому у кращому випадку продукується «новий сенс життя», який дозволяє вчителю реабілітуватись - пережити стан ЕВ та мінімізувати його прояви, у гіршому – псевдоподолання ЕВ або його «не успішне» переживання [71];
- 4) досягнення певного результату умовно припиняє процес переживання ЕВ: умовно – тому, що, як казав С. Л. Рубінштейн, «...свідомість – це єдність переживання і знання...», а отже, до поки свідомість не втрачена, доти людина

просто змушена дещо переживати [186; 20]; припиняється – через те, що критична ситуація все ж таки колись минає і у житті людини починається більш-менш некритичний період.

Перед нами постає завдання: яким чином, враховуючи наші висновки щодо роботи, процесу переживання, переживання як діяльності, можна дослідити ЕВ? Очевидно, що з початку необхідно визначитись із структурою досліджуваного феномену - переживання ЕВ педагога, який, як ми з'ясували, має такі аспекти: цільова детермінація та задачна система. Суб'єктивний аспект переживання структурований унеможливленою життєвою необхідністю та актуалізує певну ЦД – мотив внутрішньої діяльності та її ціль - підтримку гомеостазу та оптимізації рівня пристосування індивіду до вимог середовища. Згідно теорії діяльності О. М. Леонтьєва цього цілком достатньо щоби діяльнісний акт почав існувати *per se*, а вся подальша робота психіки отримала певний напрямок [115]. Унеможливлена внутрішня необхідність вчителя та відповідна їй ЦД, очевидно, визначають перший шуканий нами елемент роботи ЕВ – її напрямок, який визначається (детермінується) ціллю. Відтак, досліджуючи життєвий світ педагога, можна відповісти на такі запитання:

- яка специфічна внутрішня необхідність вчителя унеможливлена та, відповідно, яка цільова детермінанта переживання ЕВ на разі задіяна?
- якого напрямку надано роботі переживання ЕВ?
- які другорядні задачі має вирішити педагог в актуальному життєвому контексті щоби пережити ЕВ – виробити новий сенс життя?
- якого типу критичну ситуацію переживає та до якого типу можна віднести переживання педагога?

Вищенаведена схема визначає унеможливлену специфічну життєву необхідність педагога тим маркером, який, на наш погляд, надає релевантні меті дослідження дані щодо напрямку роботи переживання ЕВ педагога.

Оскільки переживання є діяльністю завдяки реалізації відношення суб'єкту «...до навколишнього світу, інших людей, до завдань, які ставить перед ним

життя...» [186; 255], та «...у якій реально виявляються властивості особистості...» [там саме; 22], тому при системному аналізі переживання ЕВ педагога ми використовуємо не тільки суб'єктивні аспекти цього процесу але й суб'єктивні. З позицій суб'єктно-діяльнісного підходу С. Л. Рубінштейна будь-яка діяльність людини здійснюється ним як особистістю, як суб'єктом цієї діяльності, в якій саме особистість як формується, так і виявляється [186; 466]. У контексті «переживання-діяльності» ця теза може бути доповнена такими дослідженнями інших науковців:

— науковці відзначають системну та інтегруючу роль переживання-діяльності у системах: «ситуація-смысл-стан», коли її детермінація та смислова регуляція опосередкована впливом соціальних спільнот, до яких належить суб'єкт [170; 293]; «ситуація-особистість-поведінка», де підсистема «особистість-поведінка» доповнює регуляцію в цілісній системі психічного [71; 43];

— психічні стани, що супроводжують процес переживання, служать сполучною ланкою між останнім та властивостями особистості, обумовлюють адекватну зовнішню реакцію на ситуацію, завдяки своїй інтегруючій функції, яка зв'язує характеристики зовнішнього середовища, з одного боку, і психологічні процеси та властивості особистості, з іншого [169];

— ставлення людини до довкілля відтворює «хронотоп зламу» особистості (просторові, часові координати, міжособистісні стосунки тощо), тобто те, як вона «переживає» міжособистісні стосунки, які має особливості особистісного розвитку, а також, якою мірою властивості особистості, беруть участь тут і зараз у хронотопі «зламу» [21; 280];

— переживання ЕВ відбувається завдяки «входженню у схематизм свідомості», який розміщує індивідуальну реакцію у «культурно-заданий», соціальній площині реалізації [42; 160]. Як приклади такого варіанту переживання, можна навести копінг-стратегії орієнтовані на проблему [139; 27] та такі, що враховують особистісні та зовнішні копінг-ресурси [252], переживання-подолання, як активне вирішення проблем, що веде до розвитку, самоактуалізації та удосконалення особистості [71; 85].

Суб'єктний аспект феномену переживання, дослідники пов'язують з категорією «особистість». Так, згідно розробленої В. А. Петровським теорії самопричинності особистості, визначальною характеристикою особистості є суб'єктність - визначаюча себе причинність індивіду в його взаєминах зі світом [178; 226]. Ідея «causa sui», тобто причини самого себе для автора означає «...бути суб'єктом себе самого, свого існування в світі, носієм ідеї «Я» як причини себе...» [там саме]. За В. А. Петровським бути особистістю можна або згідно постулату доцільності, коли певна внутрішня ціль визначає усі прояви активності індивіду, або за принципом неадаптивності (розходження між ціллю спрямування активності та досягнутим реально результатом). У першому випадку індивід не є причиною себе (доцільність зведено до заданості, а розвиток – до самодетермінації виключно у рамках попередньо існуючого); у другому випадку людина виступає «трансцендуючою істотою», коли неадаптивність, як вихід за межі початково визначеного, може мати непередбачувані наслідки. Автор вважає самотрансценденцію індивіда за специфічне переживання викликів буття, відповідаючи на який він «...продукує себе як суб'єкта...» [178; 227]. Людина, яка конститує свою суб'єктність, долає власну межу «Я як діяч» у життєвих, предметних та соціальних відносинах зі світом, та головне, у відносинах із самим собою (або чотири «простори існування особистості» - «життя», «культура», «інший» та «Я-сам», - за В. А. Петровським) [178; 228].

Підсумовуючи вищенаведене, можна стверджувати, що переживання окрім якості «суб'єктивність» (дещо відсторонене від середовища, приналежне виключно індивіду) має якість «суб'єктності» (причини самого себе, або самотрансценденції – виходу за власні межі, тобто становлення індивіду як суб'єкту діяльності під час життєвої кризи).

Особистісний аспект переживання має своїми витокami загальну теорію діяльності вітчизняної психології (О. М. Леонтьєв) та суб'єктно-діяльнісний підхід С. Л. Рубінштейна, що розглядають особистість як суб'єкт теоретичної та практичної діяльності, який інтегрує в собі свої потреби, здібності,

можливості з умовами, вимогами діяльності [186; 162]. Таким чином, особистісний аспект переживання, окрім самопобудови – це також і своєрідна індивідуальна проекція внутрішніх психічних явищ на зовні суб'єкту - у соціальне середовище, які фіксуються за допомогою психодіагностичного інструментарію. Тому наступним можливим практичним кроком нашого дослідження є визначення відповідних до критичної ситуації типу ЕВ «носіїв» переживання, які (як ми вияснили вище) для випадку ЕВ педагога представляють собою прояви емоційної та смислової сфери особистості.

Відтак, окреслюючи певне коло задач, що їх треба вирішити педагогу для переживання критичного за своїм характером стану ЕВ, ми отримуємо можливість диференціювати переживання, які виникають у кожному окремому напрямку та мають якісно різнитися. Опредметнити задачі переживання-діяльності, як специфічні умови психічної активності суб'єкту для випадку ЕВ педагога, ми можемо на гіпотетичному перетині «носій - напрямок», коли кожна цільова детермінанта переживання критичної ситуації наповнюється особливим змістом через склад специфічних задач, які постають перед суб'єктом як перепона на шляху до імплікованої мети – нового сенсу життя.

Фокусуючись не на етапах, а на відповідних задачах «роботи ЕВ», ми маємо можливість більш ефективно проникнути у сутність головної задачі переживання ЕВ. Так, наприклад, В. Ю. Сидорова використовує методику Дж. В. Вордена (опис роботи горя не по стадіях або фазах, а через завдання, що мають бути виконані людиною, яка горює за нормального перебігу горя) та вказує на її високу практичну ефективність [201]. Ми вважаємо, що дослідивши склад головної задачі переживання ЕВ, ми маємо змогу диференціювати її на другорядні задачі, які мають бути виконані, «відпрацьовані» педагогом для пережиття життєвої кризи у вигляді на кшталт ЕВ. Подібна диференціація діяльності - на дії, а головної задачі - на другорядні згідно теорії діяльності О. М. Леонтьєва [115] та особистісно-діяльнісному підходу С. Л. Рубінштейна [186, 187] дозволяє визначити можливі індивідуальні труднощі педагога у процесі ЕВ та запровадити відповідні цільові заходи психологічної допомоги.

С. Л. Рубінштейн також вказує на можливу різноманітність форм діалектики цілей та засобів, які є результатами проміжних етапів діяльності – дій, коли єдність діяльності обумовлена об'єктивною логікою «великих задач», які підпорядковують собі більш дрібні або другорядні [186; 466].

Окрім цього, проектуючи проблемну ситуацію дисертаційного дослідження на прагматичну площину та спираючись на теорію навчальних задач Г. О. Балла, ми також визначаємо переживання ЕВ педагогом як процес розв'язання задачі (або реалізацію певного способу її розв'язання), а головну задачу переживання «задачі на смисл» - як задачну систему [14; 31, 38-39]. Задачну систему, згідно Г. О. Балла, для випадку головної задачі переживання ЕВ педагогом можна охарактеризувати такими елементами:

- вихідним станом предмету задачі переживання ЕВ, тобто початковими умовами «задачі на смисл» як такої - стан унеможливлення певної життєвої необхідності, індивідуально-психологічні особливості педагога, актуальний рівень симптомів ЕВ тощо;
- моделлю необхідного стану предмету задачі переживання ЕВ, тобто вимогою «задачі на смисл» - відсутність або значне зменшення проявів ЕВ, соціальні та конвенціональні очікування-вимоги від соціуму до професійної компетентності педагога (див., наприклад, [70, 82, 83, 96, 97 та ін.]);
- операції, які забезпечують виконання унеможливленої на разі необхідності, що й складає психологічний зміст певних утруднень педагогічного фахівця на шляху відновлення відповідності «свідомість-буття»; очевидно, що це тобто другорядні (відносно головної задачі переживання ЕВ «на смисл») завдання, які складають соціально-психологічний контекст основної проблематичності його життя;
- а також енергетичні та часові витрати на втілення у життя вищеназваних другорядних завдань переживання ЕВ, додаткова інформація тощо.

На основі узагальнення вищенаведених моделей діяльності [10, 14, 115, 189, 242], ми пропонуємо структурно-динамічну модель переживання ЕВ

педагога, яка містить компоненти (цільова детермінація, задачна система), хронологічні етапи та певні психічні структури педагога (життєвий світ, сфери особистості), які задіяні у процесі переживання педагогом стану ЕВ (рис. 1.2).

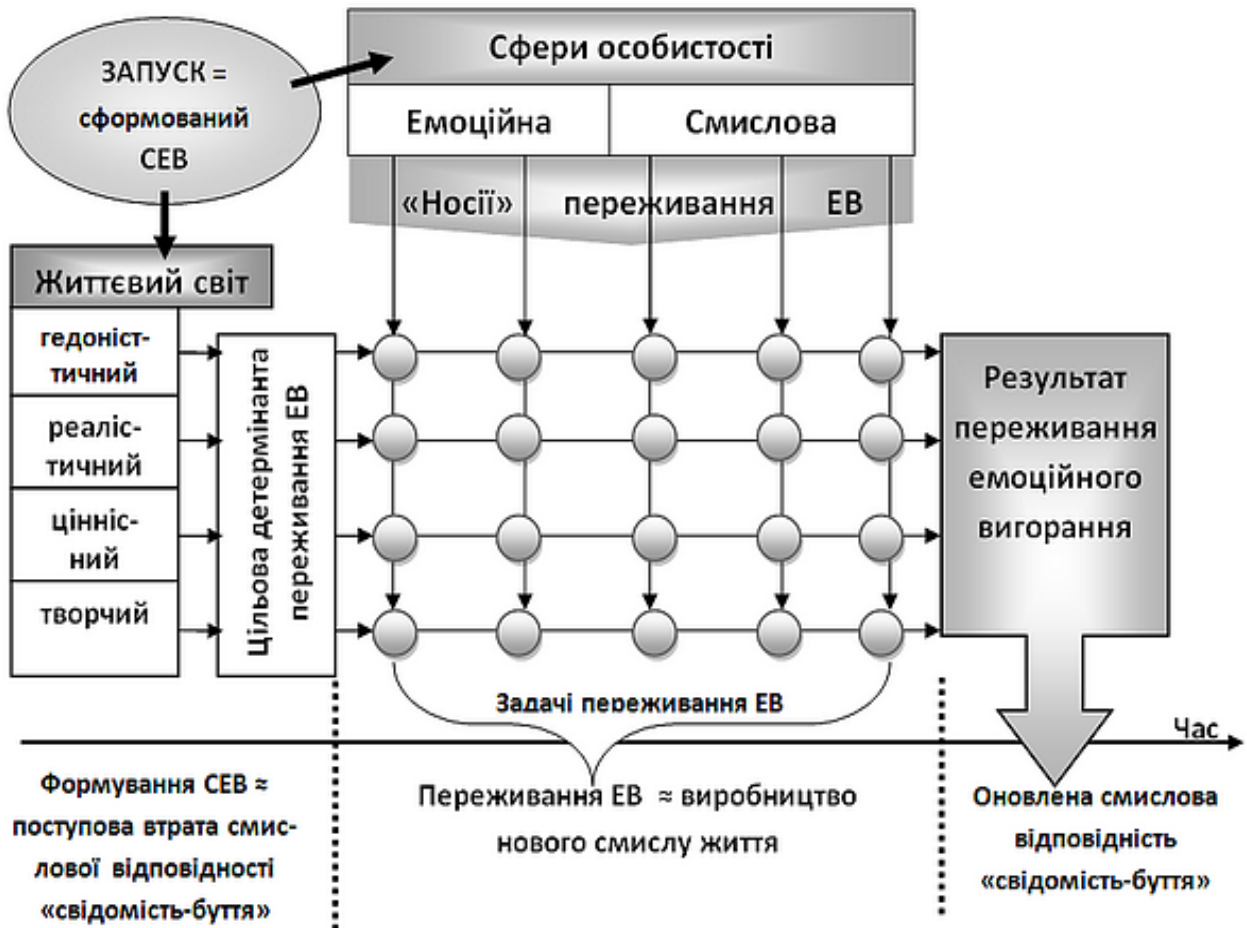


Рисунок 1.2. Структурно-динамічна модель переживання емоційного вигорання педагога

Структурно-динамічна модель переживання емоційного вигорання педагога визначається цільовими детермінантами, змістовне наповнення кожної з яких утворюється за рахунок специфічних задач, що постають перед ним у стані ЕВ. Нам видається, що визначивши можливий тип переживання ЕВ, очевидно, можна впровадити цільові психопрофілактичні заходи, які оптимізують можливий «вихід» педагога із стану ЕВ завдяки вже відомим сучасній науці способам психопрофілактичної роботи із кризовими станами на кшталт стресу, кризи, психологічної травми тощо [49, 60, 122, 153, 152, 170,

179, 192, 194, 201, 203, 246, 247 та ін.]. Йдеться, насамперед, про те, що оскільки стан ЕВ педагоги переживають за декількома типами, остільки й психопрофілактичні заходи потребують відповідної диференціації. Подібна теоретична розгортка гіпотези дисертаційного дослідження потребує, відтак, відповідного практичного підтвердження та психодіагностичного забезпечення, яким, власне, й присвячені наступні його розділи.

Отже, спираючись на суб'єктно-діяльнісний підхід С. Л. Рубінштейна, теорію діяльності О. М. Леонтьєва, системний підхід П. К. Анохіна та В. А. Ганзена, категоріальну систему психологічного пізнання А. В. Петровського та М. Г. Ярошевського, концепцію переживання-діяльності Ф. Ю. Василюка, теорію навчальних задач О. Г. Балла [40, 115, 178, 186 та ін.], ми можемо відобразити основну ідею та гіпотезу нашого дисертаційного дослідження таким чином: психологічні особливості емоційного вигорання педагогів визначаються типом його переживання як критичної ситуації. Вихідними поняттями, що розкривають психологічну сутність емоційного вигорання педагогів є: «суб'єкт», «діяльність», «особистість» та «свідомість». Визначаючи родові поняття у дефініції емоційного вигорання, як «діяльність», ми окреслюємо таку формальну структуру нашого дослідження: емоційне вигорання педагога характеризується діяльністю його переживання. Ця теза орієнтує хід дослідження за таким психологічним змістом феномену емоційного вигорання, як переживання суб'єктом критичної ситуації.

Попередній аналіз наукової літератури надає певні методологічні посилки для систематизації феномену переживання педагогом ЕВ та дозволяє таким чином сформулювати гіпотезу дисертаційного дослідження:

- одним із найважливіших аспектів емоційного вигорання є його переживання, яке виявляється у формі психічної активності суб'єкта, що спрямована на перетворення психологічного світу;
- особливості переживання емоційного вигорання педагога зумовлені цільовою детермінацією та задачною системою;

- тип переживання емоційного вигорання педагога визначається специфікою якісно-кількісного поєднання його структурних компонентів;
- емоційне вигорання переживається педагогом подібно до переживань стресу, фрустрації, конфлікту, кризи та травми, проте не зводиться до них;
- вибір оптимальної стратегії психопрофілактики емоційного вигорання педагога визначається типом його переживання (певним поєднанням його структурних компонентів).

Отже, узагальнюючи вищенаведене, можна зробити такі висновки :

- 1) Концепція переживання критичної ситуації Ф. Ю. Василюка дозволяє систематизувати переживання-діяльність ЕВ педагога. За допомогою понять цільова детермінація та задачна система переживання можна структурувати внутрішню психічну роботу з виробництва нового сенсу життя у критичній ситуації на кшталт ЕВ. Основні унеможливлені внутрішні необхідності життєдіяльності педагога у стані ЕВ співпадають з цільовими детермінантами, які визначають чотири можливі напрямки його переживання: «тут-і-тепер задоволення», «реалізація мотиву», «упорядкування внутрішнього світу» та «виконання життєвого задуму», - відповідно до критичних ситуацій типу стресу, фрустрації, конфлікту та кризи. Психологічний зміст переживання ЕВ педагогом полягає у вирішенні його головної задачі - виробництві нового сенсу життя.
- 2) Запропонована динамічно-структурна модель переживання ЕВ педагогом, яка містить: основні елементи (цільову детермінацію та задачну систему); просторово-часову координату, яка відтворює етапи процесу переживання ЕВ педагогом; основні компоненти психосоціальної організації людини, які задіяні у переживанні ЕВ педагога – мотиваційна, емоційна та смислова сфери особистості, життєвий світ, як спосіб переживання ним екстремальної життєвої ситуації.
- 3) Визначена гіпотеза дисертаційного дослідження, для досягнення якої потрібно вирішити ряд практичних питань, зокрема, розробити

психодіагностичний інструмент визначення цільової детермінанти переживання критичної ситуації та практично дослідити психологічні особливості переживання ЕВ педагогами.

Висновки до першого розділу

Підводячи підсумок теоретико-методологічного дослідження, виконаного у першому розділі, можна зробити наступні висновки:

1) Аналіз літератури та узагальнення основних концепцій емоційного вигорання дозволив встановити три етапи його пізнання: перший етап - емоційне вигорання розглядається з позицій теорії стресу, отримує подібну до стресу трьохфазну динамічну структуру (відповідно, фази напруження, опору та виснаження) та описує окремий випадок загального адаптаційного синдрому як неспецифічну генералізовану реакцію організму у відповідь на несприятливі умови праці (E. Grunfeld, H. J. Freudenberger, A. Shirom та ін.); другий етап – розгляд емоційного вигорання як комплекс симптомів - емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистісних досягнень - динамічну систему, опосередковану професійною діяльністю людини, коли визначилась його роль як механізму зворотного зв'язку та необхідну умову адаптації та саморегуляції людини (В. В. Бойко, М. В. Борисова, В. А. Ганзен, К. Маслач та ін.); третій етап – розглядає емоційне вигорання як комплексі специфічних переживань та вбачає у ньому конструктивні можливості для самоактуалізації фахівця (Н. В. Гришина, Д. Г. Трунов та ін.).

2) Встановлено, що існують, головним чином, два типи системних описів емоційного вигорання: як структури (певна сукупність елементів, ознак, властивостей) та як процесу (динамічні прояви у часі з певними фазами розвитку). Спираючись на аналіз літературних джерел та методологічну основу дослідження - суб'єктно-діяльнісний підхід С. Л. Рубінштейна, - ми

вважатимемо емоційне вигорання за психічне явище процесуально-діяльнійної природи з відповідною динамікою перебігу, у якому реалізоване відношення педагога до робочого стресу.

3) Аналіз доступної нам літератури вказує на те, що на цей час відсутня єдність у визначенні емоційного вигорання серед фахівців. Психологічна природа ЕВ визначається науковцями як адаптивна властивість психосоціальної системи фахівця з виявлення цілеспрямованої поведінки у пристосуванні до стресогенного робочого середовища. У нашому дослідженні під емоційним вигоранням педагога ми будемо розуміти процес неоптимального пристосування фахівця до робочого стресу (із стадіями – напруження, резистенція та виснаження), що змінює особистісну цілісність та активує комплекс відповідних переживань з метою організації нової особистісної цілісності, результатом якого є специфічний психологічний стан (який характеризується емоційним виснаженням, деперсоналізацією та редукцією особистісних досягнень).

4) Проаналізовано специфічні характеристики педагогічної діяльності, які сприяють виникненню емоційного вигорання, зокрема, унікальна та неповторна місія педагогічної професії, її гетерогенність, емоціогенність, відповідальність, високі комунікативні перевантаження, підвищений ризик для життя педагога тощо. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що найбільш чутливими до емоційного вигорання є емоційна та смислова сфери особистості педагога. Емоційне вигорання педагога представляє ситуацію обмеження активності фахівця, коли йому пред'явлено особливі вимоги, які перевищують його звичайний адаптивний потенціал, містять небезпеку та загрозу життєдіяльності. Емоційне вигорання педагога у випадку сформованості основних симптомів являє собою критичну ситуацію екзистенційної якості з характерною динамікою та структурою, яка порушує цілісність особистості та передбачає певні перетворення психологічної організації індивіда. Психологічним змістом процесу переживання емоційного вигорання є трансформація психічного простору індивіду з метою пристосування до нових

вимог навколишнього середовища через виробництво (конституювання) нового смислу життя.

5) Показано, що емоційне вигорання являє собою комплекс психічних переживань педагога, які позначені на його працездатності, фізичному, психологічному самопочутті, інтерперсональних відносинах та також притаманні критичній життєвій ситуації. Встановлено концептуальну наближеність понять «емоційне вигорання» та «критична ситуація» завдяки таким особливостям: системний характер екстраординарних вимог імперативного характеру до людини; порушення звичайних механізмів саморегуляції через загрозу життєдіяльності, обмежену експозицію впливу та презентованість у свідомості; екстремальний суб'єктивний характер критичної динаміки ситуації при наявності ознак внутрішнього конфлікту; особистісна значущість ситуації, для подальшого життя людини. Емоційне вигорання, відтак, переживається педагогом саме як критична життєва ситуація.

б) Визначено, що перспективним напрямком вивчення ЕВ є його суб'єктивний аспект, коли до уваги береться внутрішня психічна діяльність, а саме переживання, яке спрямовано на перетворення актуального психічного стану суб'єкта через унеможливлення певної життєвої необхідності. Аналіз наукових джерел дозволив визначити, що науковці розглядають поняття «переживання» у таких трьох аспектах:

- представленість віддзеркалюваної дійсності у свідомості;
- орієнтація у середовищі, як відношення та особистісний смисл до віддзеркалюваного;
- специфічна активність психіки, яка спрямована на відновлення цілісності психосоціального організму людини після порушення останньої у випадку життєвої кризи, що має місце у разі незадоволення актуальної життєвої необхідності.

7) На основі аналізу наукової літератури показано, що переживання феноменологічно представлені у суб'єктивному просторі найрізноманітнішими

психічними явищами когнітивної, емоційної та вольової сфер психіки людини (емоція, мотив, потреба, цінність, когніції тощо). Сутність переживання представляє собою фундаментальну, сталу, невід'ємну та незмінну якість психічного, яка: відтворює суб'єктивність та принципову відстороненість внутрішнього світу людини від оточуючого середовища; полягає у регуляції внутрішньої психічної діяльності, що спрямована на трансформацію відповідності «свідомість-буття». Переживання служить універсальним базисом для всіх психічних проявів людини (емоції, мотиваційні та смислові утворення тощо) та опосередковано механізмами психологічного захисту, компенсації, копінг-поведінкою та роботою.

8) Виходячи з мети нашого дослідження, ми використовуватимемо базисну категорію «переживання» для позначення інтегрального психічного утворення процесуально-діяльнісної природи, психологічний зміст якого полягає у виробництві специфічного продукту – нового смислу життя, що відтворює процес оновлення смислової відповідності «свідомість-буття» у критичній ситуації; структура переживання емоційного вигорання педагогом розкривається через просування у напрямку «мотив-ціль», що реалізується завдяки особливій роботі з вирішення головної задачі «на смисл».

9) Запропоновано структурно-динамічну модель переживання ЕВ педагога, у центрі уваги якої є внутрішня психічна діяльність, яка: спрямована цільовою детермінацією переживання; полягає у відновленні смислової відповідності між свідомістю та буттям через реалізацію задачної системи переживання ЕВ педагога; опосередкована, насамперед, проявами мотиваційної, емоційної та смислової сфер особистості.

РОЗДІЛ II

ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГА

2.1. Вихідні теоретичні передумови, методи та організація дослідження

У попередньому розділі на основі аналізу наукової літератури теоретично обґрунтовано тезу про те, що психологічні особливості емоційного вигорання педагогів обумовлені типом переживання критичної ситуації. Оскільки дії людини, його діяльність в цілому стосуються не тільки предметного світу, але й, за словами С. Л. Рубінштейна, «...позиція – по відношенню до людей, до суспільства...» [186; 437], тому можна стверджувати, що процесуально-діяльнісна природа переживання педагогом ЕВ як критичної ситуації у його житті проявляється також при взаємодії різних рівнях прояву особистості. Відтак, прояви емоційної та смислової сфер особистості, а також співвідношення мотив-ціль подібної діяльності потребують відповідного практичного опрацювання. Логіка подібного практичного опрацювання передбачає аналіз переживання-діяльності критичної ситуації, як будь-якої діяльності, по її головних компонентах [186]: ціль, мотив, дія та результат.

Оскільки у переживанні критичної ситуації вірогідно задіяні водночас декілька ЦД, тому виявлення домінуючої ЦД дозволяє нам говорити про можливу віднесеність досліджуваного варіанту переживання до певного типу критичної ситуації (стресу, фрустрації тощо). Критичну ситуацію, до якої ми умовно уподібноли стан ЕВ, педагог переживає у власний «уподобаний» спосіб, який відтворює просторово-часові характеристики життєвого світу, параметри цільової детермінації та задачної системи.

Структура діяльності, за С. Л. Рубінштейном, містить кінцеву мету, яка досягається за допомогою низки дій (операцій), кожна з яких має свою,

підпорядковану головній задачі, другорядну задачу (або завдання) [186; 466]. Відтак, переживання ЕВ педагога окреслює певну низку операцій у структурі загальної діяльності переживання та, очевидно, різниться для кожного напрямку переживання специфічним набором другорядних задач. Останні реалізуються людиною у автентичному для неї психологічному полі (у розумінні К. Левіна [112]) або життєвому світі (у розумінні Ф. Ю. Василюка [42], Т. М. Титаренко [221] та П. П. Горностая [57]), який проявляється на зовні, головним чином, особливостями мотиваційно-потребнісної, емоційної та смислової сфер особистості. Отже, логіка емпіричного етапу дослідження має таку послідовність виконання, а саме, визначення характеристик: цільової детермінації → задачної системи → сфер особистості педагога з ознаками ЕВ.

Доведення гіпотези нашого дослідження вимагає певної організації його емпіричного етапу (процедура, методи дослідження та обробки даних). Відповідно до розробленої нами моделі переживання ЕВ педагогом процедура емпіричного етапу дослідження містить наступні практичні завдання з визначення структурних компонентів переживання ЕВ педагогів (напряму та задачі):

1. Провести дослідження психологічних особливостей переживання ЕВ педагогів на основній вибірці (констатуючий експеримент):
 - розробити психодіагностичний комплекс для дослідження структурних компонентів переживання ЕВ педагогом, а саме, цільової детермінації та задачної системи;
 - розробити методику діагностики індивідуально-психологічних особливостей переживання критичної ситуації – цільової детермінанти переживання критичної ситуації;
 - визначити психологічний зміст задач переживання ЕВ, вирішуючи які педагог досягає мети процесу переживання ЕВ;
 - розробити рекомендації щодо заходів психопрофілактики ЕВ педагога, які відповідали б змісту задач переживання ЕВ;

2. для перевірки отриманих результатів розробити та апробувати систему заходів психологічної профілактики емоційного вигорання педагогів.

Подібні завдання вимагають забезпечення відповідними вибірками досліджуваних: при розробці нового психодіагностичного інструменту – вибірки стандартизації, та основної вибірки для констатуючого експерименту. Теоретико-методологічним підґрунтям емпіричного етапу нашого дослідження є суб'єктно-діяльнісний підхід С. Л. Рубінштейна, за яким діалектика діяльності визначається співвідношенням дій та операцій до відповідних вихідних мотивів та кінцевої мети. Окрім того, процесуально-діялісна природа переживання згідно принципу детермінізму С. Л. Рубінштейна (через цілі дії об'єктивний зміст входить у внутрішній зміст свідомості та визначає його) передбачає наявність певних особистісних рис суб'єкту життєдіяльності, які можуть надати дані щодо психологічних особливостей переживання ЕВ педагогами, які ми означили у якості предмету нашого дослідження [186; 174].

По-перше, йдеться про існування певного набору притаманних для людини способів буття, який відтворює особистість (як суб'єкта діяльності) через індивідуальні особливості його переживання екстремальних подій життя, а також про його стильові особливості, що є стійкими у часі, детермінують поведінку та характеризують особистість. Зокрема, у якості таких науковці виділяють: потреби (за Є. П. Ільїним [91; 176]), особливості емоційної сфери (за Л. Я. Дорфманом [68]), особистісні стереотипи емоційного реагування на типові життєві ситуації (за Б. І. Додоновим [66]), індивідуально-типові особливості емоційності та товариськості як складових темпераменту (за О. П. Санніковою [193]) тощо.

По-друге, переживання-діяльність також певним чином відображає спрямованість особистості як «динамічну тенденцію», яка детермінує життєдіяльність людини, у свою чергу, визначаючись її цілями та задачами (за С. Л. Рубінштейном [186; 519, 623]). Спрямованість особистості, як відомо, визначається предметним змістом (спрямованість на щось) та певним напруженням, яким у випадку переживання ЕВ педагогом, очевидно,

відповідають ціль та напруження, яке відтворює головну проблематичність роботи ЕВ, або певні її задачі, що постають перед педагогом. Таким чином, напрямок переживання відтворює її мотиваційний аспект – задоволення унеможливленої потреби стає ціллю діяльності, а умови її виконання у співвідношенні до цілей, визначають спосіб їх здійснення, або особистісний аспект - окремі операції, з яких складається діяльність, що має для суб'єкта особистісний сенс [там саме; 437].

Для виконання поставлених практичних завдань нам необхідні психодіагностичні методики для визначення вищезначених структурних елементів процесу переживання. Для діагностики особистісного аспекту переживання ЕВ, який, як ми показали у попередньому розділі, визначається проявами емоційної та смислової сфер особистості нам потрібні психодіагностичні методики, що віддзеркалюють широкий спектр властивостей означених сфер особистості, зокрема, емоційні компетентність та лабільність, прояви емпатії, регуляція емоційної діяльності, особливості цілеутворення, наявність смислу життя тощо. На підставі висновків попередніх розділів та огляду наукової літератури [2, 4, 5, 26, 27, 30, 34, 37, 160, 248 та ін.] нами було розроблено комплекс психодіагностичних заходів, призначених дослідити індивідуально-психологічні особливості педагогів з ознаками ЕВ, до якого увійшли:

1. Опитувальник «Професійне вигорання» Н. Є. Водоп'янової [48; 206] надає відомості про почуття та переживання фахівця, пов'язані з виконанням професійних обов'язків. Опитувальник містить три показника, які оцінюються за 7-бальною шкалою (від «ніколи» - 0 балів, до «завжди» -7 балів):

— емоційне виснаження (В1), як прояви зниження емоційного фону, байдужості та емоційної перенасиченості, з діапазоном зміни показника: низький рівень - 0÷15 балів, середній - 16÷24 бали та високий - 25 балів і вище;

— деперсоналізація (В2), як прояв деформації стосунків з іншими людьми, з діапазоном зміни показника: низький рівень (0÷5 балів), середній - 6÷10 бали та високий - 11 балів і вище;

— персональні досягнення (В3) або редукція професійних досягнень, як тенденція негативної самооцінки, зниження своїх професійних досягнень та успіхів, з діапазоном зміни показника: низький рівень (30 і менше балів), середній - $31 \div 36$ бали та високий - 37 балів і вище.

2. Методика оцінки емоційного інтелекту (опитувальник EQ) Н. Холла [91; 633]. Опитувальник виявляє рівень емоційного інтелекту (синонім - емоційна компетентність [2, 4, 5, 124, 125 та ін.]), як здатність розуміти власні відношення особистості, що репрезентовані в емоціях та керувати емоційними проявами. Відповіді оцінюються за двополярною 6-бальною шкалою без нейтральної нульової позначки: від «повністю не згоден» (-3 бали) до «повністю згоден» (3 бали). Опитувальник містить 5 шкал, діапазон зміни показників ($-18 \div 18$), який розподіляє прояви емоційної компетентності на три субдіапазони: низький рівень ($-18 \div -6$), середній рівень ($-6 \div 6$) та високий рівень ($6 \div 18$). Компоненти емоційної компетентності: емоційна обізнаність (E1) - ідентифікація власних емоційних станів, розуміння взаємозв'язків між емоціями, мисленням та дією; керування своїми емоціями (E2) - емоційна відхідливість, емоційна лабільність; самомотивація (E3) - довільне управління своїми емоціями; емпатія (E4); розпізнавання емоцій інших людей та уміння впливати на емоційний стан інших людей (E5). Рівень інтегрального показника емоційної компетентності (E6) має такий діапазон змін: низький рівень ($-90 \div -30$ балів), середній рівень ($-30 \div 30$ балів) та високий рівень ($30 \div 90$ балів).

3. Тест смисло-життєвих орієнтацій Д. О. Леонтьєва [117] містить п'ять субшкал, що відтворюють три конкретних смисло-життєвих орієнтації та два аспекти локусу контролю:

— наявність цілей та їх розташування у минулому, сьогодні чи майбутньому (Н1). Діапазон зміни показника $29,38 \pm 6,24$ балів. Відповідно, нижня межа - людина живе минулим, середина - сьогоднішнім, верхня - майбутнім.

— процес життя або сприйняття свого сьогодні, як цікавого та емоційно насиченого (Н2). Діапазон зміни показника $28,8 \pm 6,14$ балів. Відповідно, нижня межа - людина незадоволена сьогоднішнім та живе минулим або націлена у

майбутнє, верхня - людина-гедоніст сприймає сьогоднішнє, як цікаве та емоційно насичене.

— результативність життя або задоволеність самореалізацією (Н3). Діапазон зміни показника $23,3 \pm 4,95$ балів. Відповідно, нижня межа - людина незадоволена минулим, верхня - у людини все у минулому, яке, проте, надає сенс сьогоднішньому.

— локус контролю-Я або уявлення про себе, як про особистість, яка може контролювати своє життя (Н4). Діапазон зміни показника $18,58 \pm 4,3$ балів. Відповідно, нижня межа - людина зневірена у своїй можливості контролювати власне життя; верхня - людина сприймає себе сильною, з свободою вибору, відповідно до власних цілей у житті.

— локус контролю-життя або керованість життя - переконання у свободі вибору або у фаталізмі свого життя (Н5). Діапазон зміни показника $28,7 \pm 6,1$ балів. Відповідно, нижня межа - людина фатально зневірена у своїй можливості контролювати власне життя; верхня - людина вважає себе такою, що контролює власне життя та вільно приймає й втілює власні рішення.

Відповіді оцінюються за двополярною 7-бальною шкалою з нейтральною нульовою позначкою: від «повністю не згоден» (-3 бали) до «повністю згоден» (3 бали).

Таким чином, вищенаведені психодіагностичні методики дають нам змогу визначити характеристики актуального стану емоційної та смислової сфер особистості педагога з ознаками ЕВ, проте, без необхідної інформації щодо мотиваційного компоненту процесу переживання - відомостей про його цільову детермінацію. Окрім того, аналіз доступного нам психодіагностичного інструментарію засвідчив відсутність методик, які діагностують мотиваційний компонент (цільову детермінанту) переживання-діяльності ЕВ педагогів, а тому наступним логічним кроком нашого дослідження стала розробка опитувальника діагностики психологічних характеристик переживання педагогом критичної ситуації.

2.2 Розробка опитувальника діагностики психологічних характеристик переживання критичної ситуації

Опитувальник розроблено відповідно до мети та задач дисертаційного дослідження, у якому ми використовуємо загальне положення концепції переживання критичної ситуації Ф. Ю. Василюка: тип критичної ситуації визначається властивостями стану неможливості, в якому опинилася життєдіяльність суб'єкта [42; 26]. Ця неможливість визначається, у свою чергу, паралізованою життєвою необхідністю, як результат нездатності уподобаних для суб'єкта типів активності упоратися з наявними зовнішніми і внутрішніми умовами життєдіяльності. Завдяки унеможливленій життєвій необхідності переживання-діяльність отримує певний напрямок та розгортається, на думку Ф. Ю. Василюка, за чотирма можливими варіантами, умовно подібними до стресу, фрустрації, конфлікту та кризи, якими у сучасній психологічній науці описують критичні ситуації.

Автор наводить причинно-наслідковий ланцюг своєї теоретичної моделі у такому вигляді: внутрішня необхідність життєдіяльності – психологічний стан неможливості (безглуздя, безвихіддя, марності будь-яких зусиль) – тип критичної ситуації. Перша його ланка спричиняє напрямок подальшої діяльності переживання критичної ситуації людиною. Внутрішня необхідність життєдіяльності виступає в психологічній літературі під різними іменами (мотив, спонука, цінність), проте всі вони співпадають із чотирма цільовими детермінантами: тут-і-тепер задоволення, реалізація мотиву (задоволення потреби), впорядкування внутрішнього світу, самоактуалізація [там саме; 34]. Цільову детермінанту поведінки людини автор визначає через наявність осмисленого зв'язку поведінки з мотивом, який конститує психологічну ситуацію та організованість поведінки будь-якою ціллю [там саме; 25].

Таким чином, саме осмислення (смысл, сенс, усвідомлення) людиною відповідності між власними діями та потребою, що їх викликала (та на її думку

приведе до досягнення поставлених цілей) є конституюючим переживання конструктом. С. Л. Рубінштейн пише з цього приводу: «...предмети, що існують у оточуючому людину світі або такі, що підлягають реалізації у ньому, стають цілями людської діяльності через співвідношення з її мотивами...» [186; 437]. Якщо цю формулу для випадку загальної діяльності розповсюдити на предмет внутрішньої психічної діяльності у випадку переживання-діяльності критичної ситуації, то можна стверджувати, що під час критичної ситуації підлягає реалізації саме смисл життя. На думку Ф. Ю. Василюка це проявляється в оновленні відповідності між свідомістю та буттям індивіду у процесі переживання.

Що ж відбувається з людиною у критичній ситуації? Пережити щось означає для людини перетнути «хронотоп зламу» (у розумінні М. М. Бахтіна [20, 21]) та, за словами Л. Ф. Бурлачука, «...відновити душевну рівновагу...» [35; 29]. Образно кажучи, під час критичної ситуації екзистенційна лінія життя людини переломлюється, уповільнюється його екзистенційна «швидкість», можливо, навіть до повної зупинки, як, наприклад, у разі суїцидальних проявів, критика та тестування реальності зменшується, починають діяти психічні автоматизми [53, 71 та ін.].

На основі аналізу концепції життєвого світу Ф. Ю. Василюка [42] та узагальнення теоретичного матеріалу інших авторів [112, 221], нами були розроблені семантичні конструкти, які описують психологічні параметри «внутрішнього» та «зовнішнього» світів людини. Життєвий світ кожної людини має два аспекти: внутрішній світ і зовнішній світ. Внутрішній світ характеризується потребами людини, його відношеннями до себе й довкілля, може бути простим - тоді він складається з однієї єдиної потреби, або складним, таким, що містить багато конкуруючих потреб. Зовнішній світ людини утворюють предмети, які можуть задовольнити ці потреби; він може бути легким - коли він містить один легкодосяжний предмет, або важким - в якому безліч легко та важко досяжних для людини об'єктів. Відповідно, можливі чотири типи психологічних життєвих світів людини: зовні легкий і

внутрішньо простий; зовні важкий і внутрішньо простий; внутрішньо складний і зовні легкий; внутрішньо складний і зовні важкий. Запропоновані життєві світи та відповідні переживання (як стресу, фрустрації, конфлікту та кризи), на думку автора, є компонентами єдиного психологічного світу людини, у прототипі якого не важко упізнати життєвий простір, фазовий простір або психологічне поле К. Левіна [112; 240], однойменний конструкт Т. М. Титаренко [221]. Ці взаємозалежні регіони життєвого простору разом позначають психологічне поле у його змістовній вичерпаності та дозволяють визначати його фазові характеристики у часопросторі «тут-і-зараз». Синтаксичні конструкти шкал опитувальника відтворюють експліковані психологічні параметри «внутрішнього» та «зовнішнього» світів людини і, таким чином, дозволяють визначити напрямок, за яким розгортається процес переживання критичної ситуації для досягнення втраченого смислу життя - смислової відповідності «свідомість-буття».

Поетапна розробка опитувальника дозволила емпірично виокремити, окрім розглянутих Ф. Ю. Василюком типів критичної ситуації (стрес, фрустрація, конфлікт та криза), ще одну класифікаційну одиницю – психологічну травму, яка надає, на нашу думку, змогу більш природно відтворити онтологічне розмаїття переживання індивіду [12]. Зазвичай, психологічну травму викликають екстремальні (екстраординарні, критичні тощо) ситуації, які за своїми об'єктивними характеристиками виходять за межі звичайного діапазону оптимальних умов життєдіяльності конкретної людини [239]. На відміну від варіантів стресу, фрустрації, конфлікту чи кризи, коли напрямок процесу переживання все ж таки існує, варіант «травма» передбачає призупинку орієнтації «на смисл» у власному психологічному полі людини. У цей момент розриву «монотонності» буття, коли сенс життя «пропонує» змінити критична ситуація, внутрішні процеси орієнтації наче завмирають, та коли ця пауза затягується, можна говорити про «нульовий» напрямок буття з втраченими цільовими орієнтирами. Можливі й такі дескриптори, як дифузний (тобто нечіткий, недиференційований) або латентний (тобто прихований), які, на нашу

думку, можуть описати відповідний психологічний зміст цільової детермінації процесу переживання критичної ситуації - екзистенційну розгубленість (або екзистенційний вакуум за В. Франклом [231]). Не випадкова тому й умовна назва відповідної ЦД – «не Я», яка позначає певну «втрату себе», а також екзистенційну «розгубленість» та смислову дезорганізацію. Переживання за типом «психологічна травма», на наш погляд, слід вважати за «нульовий» варіант переживання, коли суб'єктивно унеможливленим стає саме життя [45, 58 та ін.], цілковито втрачається його вартість та смисл (як у випадку суїцидального стану), або коли людина відчуває реальну загрозу своєму життю [69, 88, 107, 155, 246 та ін.].

На думку сучасних дослідників, у випадку психологічної травми порушується (втрачається) смислове співвідношення свідомості та буття, а потребам в середині не відповідає жоден предмет на зовні [69, 244, 231 та ін.]. Так, Е. Шнейдман відзначає у якості загального завдання суїциду «припинення свідомості», зауважуючи, що ціль суїциду *per se* все ж таки існує, а саме, віднайдення єдиного можливого рішення у тотальній неспроможності продовжувати життя – припинити «потік свідомості», тобто вмерти [244; 265]. Н. Ф. Каліна відзначає, що у випадку актуальної травми, що виникає як безпосередня реакція на якусь реальну подію або ситуацію, емоція (афект) порушує рівновагу психічного апарату людини, він стає неспроможним підтримувати оптимальний стан її рівноваги та спокою: «При дуже великій кількості афективної енергії психічний апарат не здатний її контролювати, інстинкти і потяги стають некерованими» [95; 82]. Суїцидальний варіант процесу переживання, очевидно, є онтологічним трансфінітумом розглядуваного феноменологічного ряду та свідчить про остаточну відмову людини від спроби підтримувати смислову відповідність «свідомість-буття». Подібні некерованість, втрата смислу у контексті процесу переживання означає зникнення її цілі та напрямку, що й позначено такими умовними назвами: «дифузна» - для цільової детермінанти та «латентний» - для життєвого світу, що актуалізовані унеможливленою необхідністю - «життя як таке».

Виокремленням напрямків переживання покликаний зайнятися запропонований нами опитувальник діагностики цільової детермінанти переживання критичної ситуації (ЦДПКС). Напрямок переживання критичної ситуації, за Ф. Ю. Василюком [42], співвідноситься з психологічними особливостями життєвого світу, відповідної унеможливленої життєвої необхідності та визначається типом домінуючої цільової детермінанти: для ЦД «тут-і-зараз» (К2) - це гедоністична спрямованість на «тут-і-тепер задоволення», як необхідного чинника організмичної життєдіяльності суб'єкту у ситуації стресу; для ЦД «там-і-потім» (К1) - це труднощі у реалізації певних потреб, інтересів, мотивів у ситуації фрустрації, тобто реалізація «там», «колись» та попри нездоланну на разі перешкоду; для ЦД «або-або» (К3) - це упорядкування, узгодженість внутрішніх конкуруючих, несумісних потреб або прагнень суб'єкта у ситуації конфлікту; для ЦД «Я є то» (К4) - це виконання життєвого задуму, пов'язане із перетином суб'єктом певної межі власних можливостей у ситуації кризи; для ЦД «не Я» (К5) - суб'єктивна неспроможність орієнтації на будь-яку ціль у ситуації психологічної травми, як нульовий варіант попереднього феноменологічного ряду.

У якості критичної ситуації для експериментальних цілей ми використали стан ЕВ педагога (на рівні сформованого СЕВ, у достатньо виражених для постановки чіткого діагнозу кондицій, оформлених ознак та симптомів) та, як показано нами вище, багатьма дослідниками розглядається саме як критична (екстремальна, травматична тощо) ситуація у житті соціоніка, педагога [26, 195, 238, 261 та ін.].

Створення опитувальника діагностики ЦДПКС, відповідно до вимог психодіагностики проходило декілька етапів [9, 36, 202]. На першому етапі, здійснювався пошук психологічного вмісту показників, що складають психологічну структуру ЦД життєвого світу суб'єкту, згідно концептуальних описів Ф. Ю. Василюка [42; 31-45]. Пошук показників здійснювався на основі: літературних описів; бесід з психологами - професіоналами та різними групами випробовуваних (педагоги, соціологи тощо); спостережень за вчителями з

ознаками EB; контент-аналізу спеціально розробленої анкети та самозвітів випробовуваних. Отримані дані, а також аналіз деяких тестів близьких за змістом до предмету діагностики, дозволили розробити систему індикаторів направлених на виявлення психологічних особливостей унеможливленої необхідності індивіда або цільової детермінанти переживання-діяльності у критичній ситуації.

Формою тестового завдання ми вибрали твердження від першої особи, оскільки вони торкаються саме особистісної позиції досліджуваного. При формулюванні тверджень ми дотримувалися наступних принципів: кожне твердження має бути спрямоване на істотні ознаки відповідних показників унеможливленої необхідності індивіда; комплекс тверджень має бути настільки вичерпним, наскільки це можливо, тобто охоплювати весь ознаковий простір показників; формулювання твердження має бути зрозумілим та недвозначним для досліджуваних; твердження повинні відображати конкретні, а не спільні аспекти області поведінки, що вивчається; твердження не повинні містити соціально прийнятних установок (наприклад, установки на згоду або соціально схвалювані відповіді). По характеру вибору варіантів відповідей ми віддали перевагу закритій формі, оскільки є: можливість, як індивідуального, так і групового опитування; відносна легкість та швидкість збору даних; простота процедури реєстрації та обробки даних; зручна формалізація оцінювання.

Проміжний проект опитувальника був підданий системі перевірок. На початку роботи над опитувальником оцінювалася простота та ступінь ясності формулювання кожного твердження. З цією метою, за для досягнення очевидної валідності (валідність з точки зору досліджуваного, його враження про те, що тест вимірює саме те, для чого призначений), опитувальник був запропонований групі опитуваних (133 особи) з проханням вказати нечіткі, незрозумілі твердження. В результаті, деякі з них були змінені, деякі вилучені з опитувальника або замінені іншими. Створюючи методику, ми прагнули охопити чималий діапазон психологічних особливостей унеможливленої необхідності суб'єкту (та відповідних детермінант переживання-діяльності), що

виникає у випадку критичної ситуації. Загалом в першому варіанті опитувальника містилося 98 тверджень. Відповідь на них оцінюється за 7-бальною шкалою (від 1- «повністю не погоджуюсь» до 7 - «повністю погоджуюсь»). Така шкала, на наш погляд, має більшу ступінь диференціації (ніж дихотомічна форма відповідей «так - ні» на відкриті запитання), тому що дозволяє досліджуваному підійти до оцінки своїх якостей менш категорично.

На наступному етапі створення методики список даних тверджень пропонувався групі слухачів курсів підвищення кваліфікації (педагогам) та викладачам вузів (не психологам) у віці 20-57 років. При визначенні цієї вибірки ми виходили з того, що наш опитувальник має бути зрозумілий широкому колу людей (фахівців та непрацюючих), незалежно від стажу й віку, визначати не лише наявність або відсутність цільової детермінанти, але й деякі психологічні особливості особистості (зокрема, її поведінки у стані критичної ситуації). Дані, отримані в результаті опитування, зіставлялися з результатами клінічного спостереження та письмових звітів з метою виявлення інформативності тверджень відносно параметрів (шкал), що діагностувалися. В результаті виконаної роботи в опитувальнику залишено 35 затверджень, що утворюють 7 шкал.

У наступному етапі створення опитувальника - перевірка остаточного його варіанту на надійність, дискримінативність та валідність, - взяли участь 201 педагогів - слухачів одеського обласного інституту удосконалення вчителів. У нашій роботі ми застосували декілька класичних способів подібної перевірки, що пропонуються в психодіагностичному керівництві, зокрема: метод паралельного тесту; метод ретесту; метод визначення величини кореляції кожного завдання із спільним показником; метод визначення показника дискримінативності; метод визначення конструктної валідності [8, 9, 36]. Розкриємо суть кожного етапу перевірки опитувальника діагностики ЦДПКС.

Метод паралельного тесту. У якості паралельних, зазвичай, обираються перевірені на надійність та валідність методики, що діагностують ті ж (або методологічно наближені до них) показники. Даний спосіб передбачає

використання двох рівнозначних форм дослідницької процедури (методик), одна з яких вже перевірена практикою, має високий ступінь надійності і валідності, інша - вимагає перевірки на надійність і валідності, що діагностують одні й теж властивості. Обидві методики діагностування проводяться одночасно на одній і тій же вибірці випробовуваних. Статистичним показником надійності і валідності є кореляційні зв'язки між однойменними рядами оцінок, отриманих за допомогою кожної з даних методик. У якості паралельних, ми використали дві загальновідомі, стандартизовані методики: тест-опитувальник діагностики показників переживання професійної кризи (використано з люб'язного дозволу авторів: О. П. Саннікової, І. В. Бринзи, [13]) та тест смисло-життєвих орієнтацій Д. О. Леонтьєва [117].

Тест-опитувальник діагностики показників переживання професійної кризи О. П. Саннікової, І. В. Бринзи містить чотири блоки тверджень, призначених для виявлення особливостей переживання професійної кризи у дорослих фахівців: перший блок діагностує особливості емоційних переживань, за допомогою таких шкал: ЕЗ (емоційне занепокоєння), ЕН (емоційна напруга), ЕД (емоційні деструкції), ЕВ (емоційне вигорання); другий блок виявляє стосунки особистості: ОС (відношення до себе), ОКП (відношення до себе-фахівця), ОІ (відношення до інших людей), ОК (відношення до колег), ОТ (відношення до праці), ОПР (відношення до своєї професії), ОМ (відношення до майбутнього), ОПМ (відношення до професійного майбутнього); третій блок вивчає особливості поведінки та містить такі шкали: П (особливості поведінки в повсякденному житті), ПП (професійна поведінка); четвертий блок спрямований на вивчення самопочуття професіонала, до якого увійшли наступні шкали: ЗСАМ (загальне самопочуття), ПСАМ (професійне самопочуття).

Тест смисло-життєвих орієнтацій Д. О. Леонтьєва [117] містить п'ять субшкал, які відображають три конкретних смисло-життєвих орієнтації та два аспекти локусу контролю: шкала Ц (Н1) - наявність цілей та їх розташування (у минулому, сьогодні чи майбутньому); шкала ПР (Н2) - процес життя або

сприйняття свого сьогодення, як цікавого та емоційно насиченого; шкала Р (Н3) - результативність життя або задоволеність самореалізацією; шкала ЛКЯ (Н4) - локус контролю-Я або уявлення про себе, як про особистість, що може контролювати своє життя; шкала ЛКЖ (Н5) - локус контролю-життя або керуваність життя - переконання у свободі вибору або у фаталізмі свого життя.

Перевірка опитувальника на змістовну валідність свідчить про те, що при використанні методу паралельного тесту отримані високі кореляційні зв'язки на задовільному рівні значущості. Результати кореляційного аналізу виявили задовільні рівні кореляції ($0,2 \leq r \leq 0,69$) між шкалами ЦДПКС та показниками паралельних тестів (табл. 2.1). Всі показники тесту Д. О. Леонтьєва є ортогональними до шкал авторської методики, оскільки відбивають реципрокний характер зв'язків між ними. Зворотний характер взаємозв'язків смисло-життєвих орієнтацій з шкалами авторської методики, на нашу думку, можна пояснити дезорганізацією обох аспектів локусу контролю та дезорієнтацією смислової сфери особистості під час переживання критичної ситуації. Прояви унеможливленої життєвої необхідності, що діагностуються авторським опитувальником, тим більше, чим менше рівень осмисленості та орієнтованості життя індивіду, які діагностує методика СЖО Д. О. Леонтьєва.

Метод визначення дискримінативності опитувальника. За Г. А. Фергюсоном дискримінативність (розрізняюча властивість тесту) існує, якщо шукана величина набуває значення, наближене до $\delta_G=1$, у разі $\delta_G=0$, а саме коли всі досліджувані отримують однакові показники - дискримінативність тесту відсутня [208]. Дискримінативність певною мірою протистоїть надійності, а отже, використання завдань з широким переліком можливих проявів вимірюваної властивості зменшує взаємну кореляцію між завданнями. Разом з тим, даний критерій дає нам інформацію про досягнення задовільного розподілу показників опитувальника.

Таблиця 2.1.

Кореляції параметрів ЦДПКС з паралельними тестами (n=201, при $p \leq 0,001$)

Показники паралельних тестів		Показники ЦДПКС							
		К1	К2	К3	К4	К5	К6	К7	К8
ППК О. П. Саннікової, І. В. Бринзи	ЕЗ	0,25	0,31	0,28	0,35	0,41		0,23	
	ЕН	0,22	0,35	0,26	0,38	0,45		0,26	
	ЕД	0,3	0,37	0,28	0,35	0,41		0,19*	
	ЕВ	0,24	0,2	0,24	0,3	0,27			
	ОС	0,27	0,19*	0,25	0,3	0,34		0,19*	
	ОКП	0,29	0,23	0,25	0,32	0,27		0,23	
	ОІ	0,32	0,35	0,31	0,44	0,41		0,25	
	ОК	0,2	0,26	0,23	0,29	0,3			
	ОТ	0,32	0,37	0,3	0,38	0,38	0,27	0,27	
	ОПР	0,26	0,326	0,29	0,28	0,26			
	ОМ	0,41	0,4	0,38	0,55	0,5	0,21	0,37	
	ОПМ	0,4	0,44	0,38	0,48	0,51		0,3	
	П	0,35	0,4	0,31	0,42	0,52	0,19	0,24	
	ПП	0,26	0,28	0,21	0,33	0,38			
	ЗСАМ	0,3	0,37		0,34	0,41		0,2*	
	ПСАМ	0,36*	0,43*	0,32*	0,39*	0,48*	0,24*	0,3*	
СЖО Д. О. Леон- тєва	Ц	-0,19*	-0,19*		-0,27	-0,22			-0,19*
	ПР	-0,32	-0,27	-0,26	-0,39	-0,39			
	Р	-0,23		-0,2*	-0,31	-0,3*			
	ЛКЯ	-0,24			-0,33	-0,3			
	ЛКЖ	-0,28*	-0,22*		-0,38*	-0,3*			

Примітка. * - рівень значущості кореляції $0,05 \geq p \geq 0,01$.

Дискримінативність опитувальника ЦДПКС вимірювалась коефіцієнтом δ_G (дельта G) Фергюсона [250, 259]:

$$\delta = \frac{(k+1)(n^2 - \sum_{i=0}^k f_i^2)}{kn^2}$$

, де $k=35$ (кількість завдань опитувальника), $n=201$ (кількість досліджуваних), f - частота появи i -того показника у матриці результатів загальної вибірки. Отриманий коефіцієнт дельта Фергюсона для опитувальника ЦДПКС ($\delta_G=0,886$) вказує на задовільний розподіл його показників.

Ретестова надійність опитувальника - це характеристика, що відображає стійкість результатів тесту до дії сторонніх та випадкових чинників, зокрема, часу. Показники авторської методики зазвичай розглядаються у повторному дослідженні тих самих досліджуваних після певного проміжку часу. Загалом, ретестова надійність методики схильна до впливу багатьох некерованих змінних процесу діагностики. Оскільки індикатори опитувальника розраховані на вимірювання принципово нестабільних параметрів актуального моменту життя людини, схильних до впливу навіть з боку таких чинників, як легкі порушення сну, зміни настрою тощо, ми передбачаємо, що ретестова надійність різних досліджуваних (професійних, клінічних тощо) груп має дещо різнитися.

До певної міри, принцип побудови опитувальника близький принципу «функціональної проби», що розвивається у вітчизняній психології (у розумінні Б. В. Зейгарнік), за яким експеримент моделює не лише розумові операції досліджуваного, «...але і його особистісні відношення...» [86; 33].

Очевидно, що досліджуючи ретестову надійність, треба враховувати залежність результатів досліджуваних від другорядних чинників експерименту - особистості експериментатора, експериментальних умов, рівня рефлексії досліджуваного, що дозволяє йому аналізувати себе після проходження первинної процедури тесту тощо. У ретестовому дослідженні (з часовим інтервалом у 30 діб) прийняли участь 58 осіб (табл. 2.2).

Таблиця 2.2.

Дані ретесту для показників опитувальника ЦДПКС (n=58)

Показники	Середнє	Ст. відхилення	Z-критерій	Рівень значущості	Критерій Колмогорова-Смірнова
K1	17,69	6,75	0,82	0,52	
K1 ^{ретест}	17,29	6,92	0,87	0,43	
K2	19,78	7,34	0,64	0,81	
K2 ^{ретест}	18,12	7,27	0,61	0,85	
K3	18,45	6,40	0,72	0,67	
K3 ^{ретест}	18,50	5,80	0,78	0,57	
K4	14,47	7,59	1,09	0,18	
K4 ^{ретест}	14,17	6,90	1,43	0,03	
K5	17,05	7,86	1,08	0,20	
K5 ^{ретест}	15,47	6,90	0,63	0,82	
K6	20,50	6,12	0,73	0,65	
K6 ^{ретест}	21,09	5,37	0,48	0,98	
K7	21,84	6,37	0,74	0,65	
K7 ^{ретест}	22,21	5,88	0,67	0,75	
		K1/K1 ^{ретест}	-0,43	0,67	Критерій Вілкоксона
		K2/K2 ^{ретест}	-1,74	0,08	
		K3/K3 ^{ретест}	-0,13	0,90	
		K4/K4 ^{ретест}	-1,22	0,22	
		K5/K5 ^{ретест}	-1,05	0,29	
		K6/K6 ^{ретест}	-0,43	0,67	
		K7/K7 ^{ретест}	-0,93	0,35	

Як свідчать розрахунки за критерієм Колмогорова-Смірнова, всі ретестові пари показників є непараметричними, а тому обробка результатів ретесту відбулася із застосуванням непараметричного критерію Вілкоксона для двох залежних вибірок. Рівень значущості ($p \geq 0,05$) для порівняння всіх без винятку пар показників дає змогу говорити про те, що ретестові результати значущо не різняться від первинних результатів, оскільки їх відмінності статистично недостовірні. Змістовно це інтерпретується, як доведеність ретестової надійності шкал опитувальника.

Метод визначення кореляції кожної шкали із загальним показником. Загальний показник обчислювався шляхом підсумовування значень всіх показників опитувальника.

Отриманий таким чином загальний показник корелювався із значеннями кожної шкали опитувальника: по кожному параметру (шкалі) отримані тісні кореляції за присутності високого рівня значущості (табл. 2.3).

Таблиця 2.3.

Кореляції шкал ЦДПКС із загальним показником (n=201, при $p \leq 0,01$)

Статистичні дані	Шкали авторського опитувальника						
	К1	К2	К3	К4	К5	К6	К7
Коефіцієнт кореляції, r	0,82	0,88	0,87	0,82	0,85	0,65	0,82

В цілому, рівень значущості та значні кореляції між шкалами авторської методики та загальним показником дозволяє вважати оригінальний опитувальник досить надійним.

Метод визначення конструктивної валідності. Конструктивна валідність встановлюється шляхом доказу правильності теоретичних концепцій, покладених в основу тесту. Для перевірки методики на конструктивну валідність найдоцільніше використовувати факторний аналіз (за Л. Ф. Бурлачуком [36, 169]). Після серії процедур по відборі й уточненню індикаторів в опитувальнику було залишено 35 тверджень, які були згруповані у 7 параметрів (шкал). Кожен параметр (шкала) являє собою біполярний континуум, позитивний полюс якого насичений рисами, що несуть інформацію про переживання з характерною цільовою детермінантою, на протилежному - навпаки, інформацію про відсутність її проявів, або прихованість. Всі шкали початкової теоретичної моделі методики утворюють два структурні блоки.

Перший структурний блок діагностує особливості цільової детермінації індивіду під час критичної ситуації. Він об'єднує шкали, кожна з яких виявляє різний життєвий світ та відповідну ЦД у вигляді унеможливленої необхідності, яка суб'єктивно переживається, фактично впливає на перебіг подій, що розгортатимуться у подальшому. В даний блок включені наступні біполярні шкали: (К1) «гедоністична» ЦД «тут і зараз», (К2) «реалістична» ЦД «там і

потім», (К3) ціннісна ЦД «або-або», (К4) «творча» ЦД «Я є то», (К5) «латентна» ЦД «не Я».

Другий структурний блок виявляє певну чутливість особистості до усвідомлення неможливості, що виникла у критичній ситуації. Три показники відтворюють характеристики орієнтації суб'єкта у хронотопі власного життя: К6 - ставлення до різноманітності життя (терпимість до багатовимірності буття, до структурної складності взаємовідносин між елементами його структури), К7 - ставлення до необхідності змін у житті або страх нового, утруднене сприйняття необхідності змін самого себе, стійке збереження притаманного стилю поведінки у екстремальних станах; К8 - ступінь складності переживання критичної ситуації, яка визначає моно- або полімодальність критичної ситуації.

Початковим матеріалом факторного аналізу стала матриця інтеркореляцій всіх досліджуваних нами параметрів. У цьому етапі дослідження використовувалися метод витягу «Principal Axis Factoring» та метод обертання «Equamax with Kaiser Normalization» (табл. 2.4).

Таблиця 2.4.

Факторна модель параметрів авторської методики після ротації

Параметри ЦДПКС	Фактори		
	1	2	3
К2	0,85		
К7		0,52	
К5	0,64		
К3	0,62		
К6		0,80	
К1	0,49		
К4	0,54		
К8			0,24
Відсоток від загальної дисперсії, %	32,3	28,47	5,08
Кумулятивний відсоток, %	32,3	60,78	65,86

Примітка. Критерій адекватності вибірки Kaiser-Meyer-Olkin ($k=0,908$), критерій сферичності Bartlett ($p \leq 0,001$).

Після ротації трьохфакторна модель параметрів опитувальника ЦДПКС має такий вигляд. Перший фактор обіймає більшу частку (понад 32%) від загальної дисперсії вибірки, є найвагомим у моделі, а тому, це дає змогу інтерпретувати його, як «фактор критичності». Його склали п'ять параметрів (К1-К5, тобто всі ЦД переживання критичної ситуації), які можна розглядати як психологічні особливості життєвого світу людини. Всі параметри даного фактора позитивно навантажені, що змістовно інтерпретується як наявність рис, які свідчать про переживання критичної ситуації з ознаками певного життєвого світу.

Досліджуваних з високими оцінками по даному фактору відрізняються кризовим світосприйняттям та високим рівнем унеможливлення певної життєвої необхідності. Протилежний полюс фактора (мінімальні значення параметрів) характеризується непроявленістю у свідомості людини ознак критичності свого життя. Для таких людей характерна синтонна поведінка (природність та невимушеність), добре володіння собою, збереження спокою та врівноваженість. Всі нагальні життєві необхідності такої людини, вочевидь, на момент процедури діагностування отримують належне, звичайне, індивідуально сприйнятливим задоволенням, а тому, рівень критичності буття мінімальний. Крім того, така людина упевнена у собі, задоволена собою й навколишньою середою (умовами життєдіяльності) та певною мірою самодостатня.

До другого фактора (обіймає понад 28% від загальної дисперсії вибірки) увійшли два параметри ЦДПКС: К6 - ставлення до різноманітності життя, та К7 - ставлення до необхідності змін у житті; які дають можливість інтерпретувати його, як «фактор екзистенційної інертності». На позитивному полюсі даного фактора (максимальні значення параметрів) розташовані властивості людини почуватись відносно комфортно навіть у ситуації високої ентропії (невизначеності, інформаційної недостатності, нестабільності), проте у ній вона вбачає певні можливості для особистого розвитку та застосування власних

властивостей та навичок; також, для такої людини властиві стійке збереження притаманного стилю поведінки у екстремальних станах (навіть перевтоми, перевантаження, скрутного становища, дистресу, хворобливості), готовність нести психологічний тягар сьогодення, певна індивідуальна ригідність, високий поріг, а отже, низька чутливість до критичності свого життя. На протилежному полюсі фактора (мінімальні значення параметрів) - риси, що свідчать про недостатню толерантність людини до викликів життя (до нового), про неможливість почувати себе задовільно у ситуації високої ентропії та про певну готовність до змін, здатність пристосовуватися, що забезпечує екзистенційну рівновагу. Отже - мінімальний полюс означає людину з високою інтолерантністю до невизначеності та ситуативною лабільністю.

У третій фактор, що обіймає понад 5% ваги загальної дисперсії, увійшов лише один інтегральний показник К8 (ступінь складності переживання-діяльності актуального моменту життя). Його відокремленість від решти параметрів не випадкова, оскільки його обчислення не ґрунтується на відповідних індикаторах опитувальника та виконується шляхом ранжування. Він надає важливу інформацію щодо багатовимірності переживання, оскільки інтегрує у собі одразу декілька типів життєвого світу. Досліджуваних, що набрали високі оцінки по цьому фактору відрізняє комплексність світосприйняття, «потужність» та різноманітність переживання критичної ситуації. Мінімальне значення «1» говорить про мономодальність критичної ситуації людини, решта значень параметра К8 змушує рахуватися з комплексом переживань, тобто полімодальним переживанням критичної ситуації.

Виконана робота по створенню оригінальної методики діагностики домінуючої цільової детермінанти переживання критичної ситуації дозволяє презентувати основні його характеристики у вигляді мануала, інструкції для досліджуваних, тексту, реєстраційного бланку, методики підрахунків та обробки результатів (див. Додаток А).

Резюмуючи цей підрозділ, можна зробити наступні висновки:

1) Створено авторський опитувальник ЦДПКС, який діагностує індивідуально-психологічні особливості переживання педагогом критичної ситуації: цільову детермінанту, ставлення до різноманітності життя (терпимість до багатовимірності буття, до структурної складності взаємовідносин поміж елементами його структури), ставлення до необхідності змін у житті (або страх нового, утруднене сприйняття необхідності змін самого себе, стійке збереження притаманного стилю поведінки в екстремальних ситуаціях) та ступінь складності переживання критичної ситуації, яка визначає моно- або полімодальність переживання критичної ситуації. Означені психологічні особливості характеризують мотиваційний компонент переживання суб'єктом критичної ситуації.

2) Проведена процедура валідації та отримана трьохфакторна модель опитувальника ЦДПКС дають підстави вважати запропонований опитувальник концептуально валідним, надійним, дискримінативним та розглядати його як засіб діагностики психологічних особливостей переживання педагогом критичної ситуації.

2.3. Аналіз первинних даних, що характеризують особливості цільової детермінації переживання емоційного вигорання педагогів

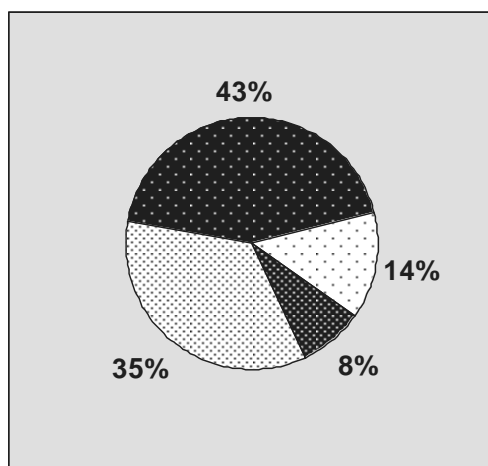
Згідно запропонованій процедурі емпіричного етапу нашого дослідження, після розробки опитувальника діагностики ЦДПКС, ми можемо перейти до виконання констатуючого експерименту. Психодіагностичний комплекс, який доповнено опитувальником ЦДПКС, містить декілька показників, що відтворюють характеристики емоційної та смислової сфер особистості вчителя, зокрема, показники розташування джерела смислу життя та локусу контролю (шкали методики смисло-життєвих орієнтацій Д. О. Леонтьєва — показники Н1-Н5) та три показника авторської методики ЦДПКС (К6-К8) окреслюють

відношення вчителя до свого актуального стану. Окрім того, показники емоційної сфери та сфери міжособистісних відносин (показники E1-E5 опитувальника Н. Холла) ми можемо використати для визначення відношення людини до оточення під час виконання роботи ЕВ. Енергетичні витрати (у розумінні В. В. Бойка [26]) або ознаки ЕВ у педагога під час цієї роботи можна визначити за допомогою методики Н. Є. Водоп'янової (показники В1-В3).

Констатуєчий експеримент відбувся на протязі 2006-2008 р. р., у якому взяли участь 428 педагогів з курсів підвищення кваліфікації Одеського обласного інституту удосконалення вчителів (Додаток Б). У констатуєчому експерименті нами були дотримані такі деонтологічні вимоги до наукової та етичної коректності [8, 9, 159]: участь кожного досліджуваного у дослідженні була добровільною; усі учасники були достатньо поінформовані про його мету, цілі та зміст; дослідження відповідає основним вимогам професійної етики та не містить шкідливих впливів на досліджуваного.

Вибірка є відносно випадковою (оскільки відбір учасників до експериментальної вибірки відбувався довільним чином) та практично гомогенною (лише 25 осіб (або 5,73 % вибірки) - чоловіки, решта, 411 осіб (або 94,27% вибірки) - жінки; усі досліджувані працюють у загальноосвітніх закладах м. Одеси та області), що дозволяє говорити про першу підставу репрезентативності вибірки (соціально-демографічний аспект представленості її основних властивостей). Другою підставою репрезентативності вибірки є феноменологічне представлення ознак ЕВ у вчителів досліджуваної вибірки.

Згідно аналізу літератури та результатам власних досліджень [74-82] ми використали вітчизняну адаптацію опитувальника МВІ К. Маслач - «Професійне вигорання» Н. Є. Водоп'янової [48; 206]. За його допомогою визначаються три ведучі симптоми СЕВ вчителя: емоційне виснаження (показник В1), деперсоналізація (показник В2) та редукція особистісних досягнень (показник В3), які розмежували увесь дослідницький загал на декілька підгруп (див. рис. 2.1).



Кількість, %	Кількість, осіб	Симптоми СЕВ високого рівня
43,3	189	виснаження
13,7	60	деперсоналізація
8,3	36	редукція професійних досягнень
34,6	151	*

Рисунок 2.1. Прояви симптомів емоційного вигорання у вчителів загальної вибірки

Примітка. * - симптоми СЕВ педагога середнього та низького рівня.

Очевидно, що у біля 35% від загалу вчителів симптоми СЕВ проявлені із середнім та низьким рівнем, а у понад 65% ознаки принаймні одного з симптомів СЕВ вище за середній рівень. Саме у такому рівні сформованості симптомів СЕВ, на думку багатьох дослідників [26, 39, 106, 148 та ін.], широко представлена професійна деструкція, що є необхідною умовою для використання даної вибірки у нашому подальшому дослідженні.

Авторський опитувальник ЦДПКС диференціював загальну вибірку на 6 груп (умовно позначені як А, В, С, D, E, та Р), що презентують п'ять цільових детермінант переживання ЕВ, відповідно: група А – ЦД «тут і зараз» (показник К2); група В - ЦД «там і потім» (показник К1); група С – ЦД «або-або» (показник К3); група D - ЦД «Я є то» (показник К4); група E – ЦД «не Я» (показник К5). Якщо за одним з показників досліджуваній мав максимальні значення, його зараховували до окремої групи, яка відповідає певній ЦД.

Група Р (полімодальне переживання ЕВ з ситуативної комбінації декількох ЦД) не має відповідного показника у авторському опитувальнику ЦДПКС, а тому ця група добиралась згідно наявності у досліджуваного декількох однаково максимально виражених ЦД. Автор концепції переживання-діяльності передбачав подібну емпіричну інтерференцію (накладання, збіг)

його можливих варіантів, вказуючи на те, що у певні моменти життя, критичний стан людини може містити ознаки одразу декількох типів критичної ситуації: «Зрозуміло, конкретна подія може торкнутися відразу всіх «вимірів» життя, викликавши одночасно і стрес, і фрустрацію, і конфлікт, і кризу, але саме ця емпірична інтерференція різних критичних ситуацій і створює необхідність їх достеменного розрізнення» [42; 48].

Операція виокремлення шістьох груп вчителів вимагає порівняння поміж собою їх даних для перевірки достовірності відмінностей, для чого результати всіх груп були оброблені за допомогою критерію Колмогорова-Смірнова на відповідність нормальному закону розподілу (див. табл. 2.5).

Таблиця 2.5.

Відповідність розподілу результатів укомплектованих груп вчителів до нормального закону за Z-критерієм Колмогорова-Смірнова

Група	Кількість осіб / % від загалу	Z-критерій та рівень значущості p	Показники шкал опитувальника ЦДПКС				
			K1	K2	K3	K4	K5
А	112 / 26,2	Z	0,821	0,810	0,789	1,166	0,974
		p	0,510	0,528	0,562	0,132	0,299
В	78 / 18,2	Z	0,701	0,889	1,013	1,305	0,775
		p	0,709	0,408	0,257	0,066	0,585
С	91 / 21,3	Z	0,882	0,716	0,777	1,534	1,151
		p	0,418	0,685	0,582	0,018	0,141
D	22 / 5,14	Z	0,850	0,824	0,597	0,956	0,865
		p	0,465	0,506	0,868	0,321	0,443
Е	41 / 9,6	Z	0,795	0,703	0,556	0,583	0,949
		p	0,552	0,706	0,917	0,886	0,328
Р	84 / 19,6	Z	0,602	1,017	1,005	0,667	0,814
		p	0,861	0,252	0,265	0,765	0,522

Оскільки всі показники є непараметричними, тому перевірка на достовірність відмінностей використала непараметричний U-критерій Манна-Уїтні для двох незалежних вибірок (див. Додаток В, табл. В.1-В.5). Очевидний висновок математичного аналізу достовірності відмінностей даних шістьох

виокремлених груп вчителів: з 90 можливих порівнянь 19 (або понад 21%) є значущо недостовірними. Тобто, шість варіантів переживання ЕВ педагога не є достеменно різними у своїх проявах. Відтак, виокремлені групи вчителів окрім домінуючої ЦД, мають спільну область перетину (накладання), де їх характеристики у достатній мірі подібні та можуть бути відтворені ще й впливом інших (або додаткових) ЦД. Цей факт лише підтверджує вищенаведену думку Ф. Ю. Василюка щодо інтерференції головної проблематичності критичної ситуації. Отже, спільна область перетинання декількох ЦД переживання ЕВ окреслена такими парами груп педагогів, для яких відмінності за певними показниками не є достовірними (див. Рис. 2.2).

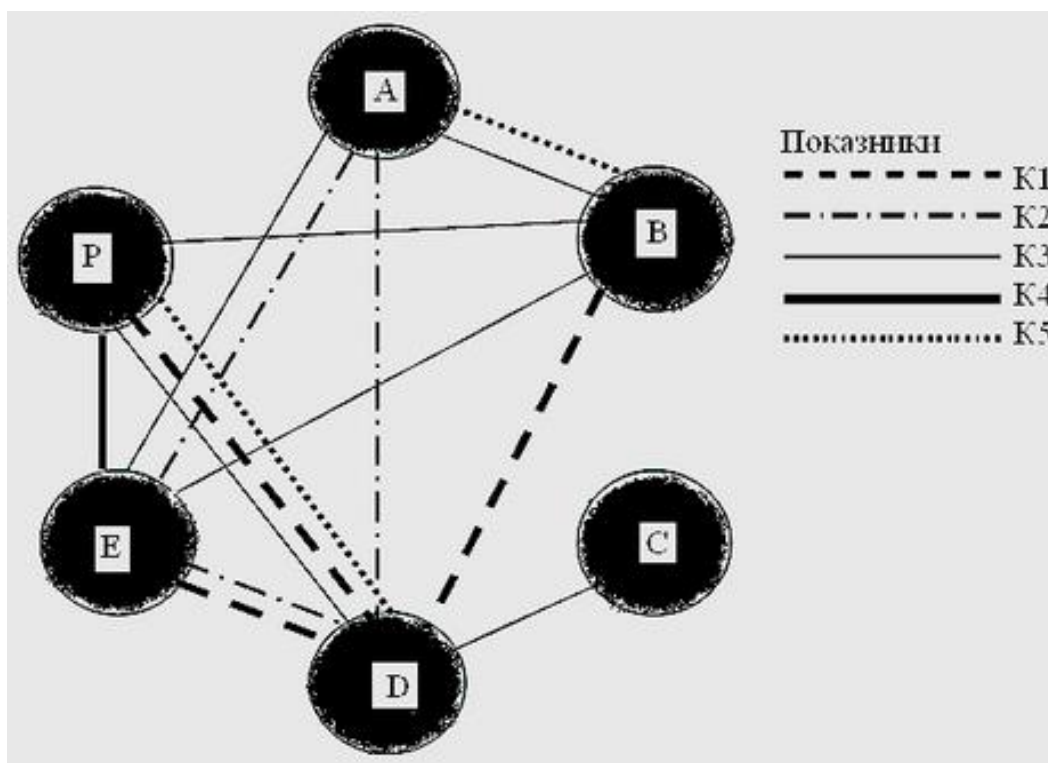


Рисунок 2.2. Структура області перетину цільових детермінант для різних груп вчителів

Примітка. Літерами А, В, С, D, Е та Р позначені виокремлені групи вчителів.

Очевидно, що виокремлені за ознакою домінуючої ЦД групи вчителів дещо схожі, статистично не відмінні, а відповідна область перетину складається з особливостей декількох пар груп, які переживають ЕВ подібно (табл. 2.6).

Відтак, можна стверджувати, що цільова детермінація кожного варіанту переживання ЕВ має у своєму складі домінуючу та додаткові складові. Уточнююче положення Ф. Ю. Василюка дозволяє поглянути на цю математичну «неузгодженість» - відсутність повної значущої достовірності відмінностей - з психологічного кута зору: «...в реальному житті немає однозначної залежності між типом критичної ситуації та типом її переживання...» [42; 155].

Таблиця 2.6.

Схема відповідності домінуючих та додаткових цільові детермінант переживання ЕВ педагогом

Група педагогів	Тип критичної ситуації	Цільова детермінанта		Кількість осіб, %
		домінуюча	додаткова	
А	стрес	тут і зараз, (а)	с, е	26,2
В	фрустрація	там і потім, (b)	с, е	18,2
С	конфлікт	або-або, (с)	-	21,3
D	криза	Я є то, (d)	а, b, с	5,14
Е	травма	не Я, (е)	а, b, с, d	9,6
Р	полімодалний	-	b, с, d, е	19,6

Примітка. Літерами «а», «b», «с», «d», «е» умовно позначена домінуюча цільова детермінанта відповідної групи педагогів.

Отже, у інтерференційному явищі задіяні всі можливі ЦД, а статистично виокремлена область перетину має свій психологічний зміст: головна ціль процесу переживання має ще й додаткові цілі, які доповнюють неповторність кожного окремого варіанту переживання. Розглянемо детально область перетину, яка пов'язує головні ЦД переживання з додатковими та, таким чином, утворює специфічну конфігурацію цільової детермінації для кожного варіанту переживання ЕВ педагогами:

1. Домінуюча ЦД «тут і зараз» (група А, показник К2) має такі додаткові ЦД: «або-або» та «не Я». Переживання ЕВ педагогом, уподібнене критичній ситуації «стрес», має ще й ознаки конфлікту та травми.
2. Домінуюча ЦД «там і потім» (група В, показник К1) має додаткові ЦД: «або-або» та «не Я». Тобто переживання ЕВ педагога по типу критичної ситуації «фрустрація» має ще й ознаки конфлікту та травми.
3. Домінуюча ЦД «або-або» (група С, показник К3) не має додаткових ЦД.
4. Домінуюча ЦД «Я є то» (група D, показник К4) має додаткові ЦД: «тут і зараз», «там і потім» та «або-або». Тобто переживання ЕВ педагога по типу критичної ситуації «криза» має ще й ознаки стресу, фрустрації та конфлікту.
5. Домінуюча ЦД «не Я» (група Е, показник К5) має додаткові ЦД: «тут і зараз», «там і потім», «або-або» та «Я є то». Тобто переживання ЕВ педагога по типу критичної ситуації «психологічна травма» має ще й ознаки стресу, фрустрації, кризи та конфлікту, що охоплює все можливе різноманіття життєвих світів та підтверджує наше припущення про її дифузний характер. У цьому випадку, коли задіяні всі без винятку варіанти цільової детермінації, унеможливленими, очевидно, стають всі можливі життєві необхідності.
6. Цільова детермінація полімодального переживання ЕВ педагога (група Р, яка укомплектована без відповідної домінуючої ЦД) утворена сумарним внеском ЦД всіх типів критичної ситуації, за винятком типу «стрес». Нам видається, що подібна конфігурація додаткових цільових детермінант є ситуативною, та такою, що відповідає виключно даній вибірці педагогів.

Резюмуючи вищенаведене, можна зробити наступні висновки:

- 1) Встановлено, що запропонований авторський опитувальник ЦДПКС дозволяє виокремити у загальній вибірці педагогів шість груп, які різняться за типом цільової детермінації переживання ЕВ. Кількісний склад груп показав, що найбільш розповсюдженими цільовими детермінантами переживання ЕВ педагогів за низхідною є: «тут і зараз» з 26,2%, «або-або» з 21,3%, полімодальний варіант з 19,6%, «там і потім» з 18,2%, «не Я» з 9,6% та «Я є то» з 5,14% від загалу вибірки, відповідно.

2) Аналіз результатів експерименту на достовірність відмінностей показав, що цільова детермінація переживання ЕВ педагога має дві складові – домінуючу та додаткову. Перша складає головний напрямок переживання, а друга – додатковий, що відтворює емпіричне різноманіття цільової детермінації переживання ЕВ педагогів.

3) Континуум можливих варіант додаткової цільової детермінації переживання ЕВ педагогів містить, зокрема: мінімальний варіант - вчителі С-групи не мають додаткової цільової детермінації; максимальний варіант – вчителі Е-групи мають всі чотири можливі додаткові цільові детермінанти; решта груп вчителів показали проміжні типи з декількома додатковими цільовими детермінантами.

2.4. Характеристика індивідуально-психологічних особливостей педагогів з ознаками емоційного вигорання

Якщо у попередньому підрозділі ми визначили певну схожість результатів різних груп вчителів, то у цьому підрозділі ми виокремимо їх особливості. Застосування авторської методики дозволило диференціювати загальну вибірку у 428 осіб на 6 груп (з умовними назвами - А, В, С, D, Е та Р-група), що відрізняються типами домінуючої та додаткової цільової детермінанти переживання ЕВ, а також за 16-ма показниками від решти методик психодіагностичного комплексу.

Для зменшення кількості показників дані кожної групи були оброблені із застосуванням процедури факторного аналізу (Додаток Д, табл. Д.1-Д.6). Розглянемо детально результати процедури факторизації, які для зручності аналізу зведено у таблицю (табл. 2.7). Кожна з шести результуючих факторних моделей містить по 5 факторів (лише для А-групи маємо 6 факторів), які презентують різноманітні комбінації 16 показників психодіагностичного комплексу.

Таблиця 2.7.

Підсумкова інтерпретаційна схема результатів факторного аналізу

Група	Фактори моделі					
	1	2	3	4	5	6
A	без контрольованого завтра (14/22)	емоційна гнучкість (12/19)	інший - важливий (11/17)	емоційна виснага (10/16)	життя мені підконтрольне (8,5/13,5)	у невизначеності я не змінююсь (8/12,5)
B	не сьогодні (21/30)	інший важливий, як і Я (16,5/23)	емоційне згортання (12/17)	у невизначеності я не міняюсь (11/15,5)	Я виснаг, а іншого немає (11/15,5)	
C	Я для себе важливий (17/29)	задовільне минуле та контрольоване майбутнє (15/25)	Я виснаг (11,5/19)	гедоністичне сьогодні (11/18)	толерантність до невизначеності (6/10)	
D	без минулого (16/26)	Я-хазяїн свого минулого (15/25)	у невизначеності я не змінююсь (25/41)		Я для себе цікавий (10/16)	
E	без завтра (19/29)	інший - важливий (13/20)	Я емоційно згорів (13/20)	емоційна невизначеність (11/17)	толерантність до невизначеності (9/13)	
P	моє життя осмислене (24/34)	Я емоційно компетентний (19/27)	у невизначеності я не міняюсь (10/14)	іншого немає (9/13)	Я складно переживаю (7/10)	

Примітка. У дужках позначені: заокруглений відсоток від загальної дисперсії загальної вибірки, для даного фактору, та, через похилу, частка фактора від накопиченого відсотка дисперсії для певної групи вчителів.

Для підвищення ефективності процедури факторизації нами були застосовані наступні умови [141]:

1) у якості формального критерію рівня значущості було використано нижню межу факторного навантаження 0,55;

2) до уваги були прийняті лише ті методи витягу та варіанти обернення факторів моделі, що охоплюють не менш ніж 60% дисперсії результатів виокремленої групи вчителів.

Отже, А-групу виокремлено за допомогою ЦД (К2) - «тут і зараз» (гедоністичний життєвий світ за Ф. Ю. Василюком) та її можна охарактеризувати шестифакторною моделлю (див. рис. 2.3):

–фактор $\Phi 1^A$ можна назвати «без контрольованого завтра».

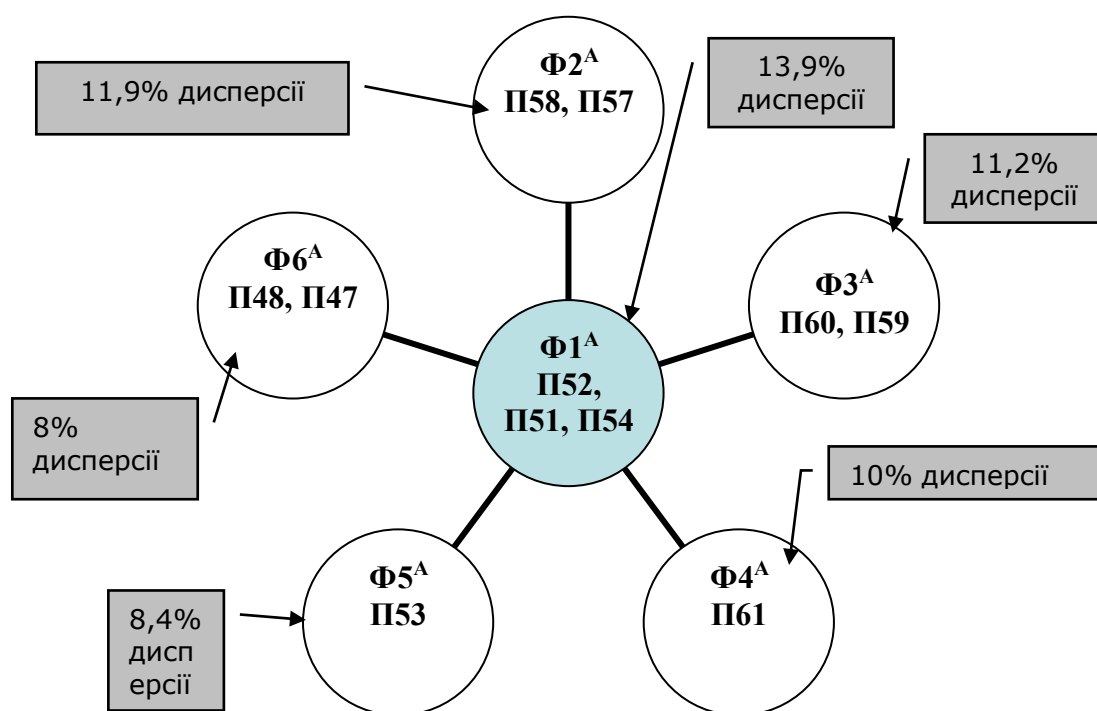


Рисунок 2.3. Факторизація результатів вчителів групи А

Він містить показники: НЗ - задоволеності самореалізацією, тобто своїм минулим, коли воно, до того ж, є містиною сенсу життя (середнє для групи $25,5 \pm 4,57$ балів при нормі $23,3 \pm 4,95$ балів розташовує її у верхній області

діапазону зміни показника); Н2- якість сприйняття свого сьогодення, як цікавого та насиченого сенсом (середнє для групи $30,12 \pm 5,59$ балів при нормі $28,8 \pm 6,14$ балів розташовує її у верхній області діапазону зміни показника); Н5 - свідчить про зневіру у свої можливості свідомо керувати власним життям та про безглуздість планування майбутнього (середнє для групи $23,43 \pm 5,45$ балів при нормі $28,7 \pm 6,1$ балів);

— фактор $\Phi 2^A$ називається «емоційна гнучкість», оскільки поєднує показники Е2 - емоційної відхідливості (середнє для групи $1,4 \pm 6,87$ балів розташовує її у середній ($-6 \div 6$ балів) та верхній ($6 \div 18$ балів) областях діапазону зміни показника); Е3 - самомотивації або довільного керування своїми емоціями (середнє для групи $8,68 \pm 5,59$ балів розташовує її у верхній ($6 \div 18$ балів) області діапазону зміни показника);

— фактор $\Phi 3^A$ називається «інший - важливий» та обіймає: Е5 - уміння розпізнавати емоції інших (середнє для групи $10,0 \pm 5,06$ балів) та Е4 - емпатію (середнє для групи $11,79 \pm 4,33$ балів), що розташовує їх у верхній ($6 \div 18$ балів) області діапазону зміни показників;

— фактор $\Phi 4^A$ однойменний за назвою з єдиним показником - «емоційна виснага» (В1 - емоційне виснаження, середнє для групи $23,5 \pm 7,27$ балів) середнього та високого рівня;

— фактор $\Phi 5^A$ називається «життя мені підконтрольне», оскільки містить уявлення про себе (Н4), як про сильну особистість із свободою вибору (середнє для групи $25,5 \pm 4,57$ балів при нормі $18,58 \pm 4,3$ балів розташовує її у верхній області діапазону зміни показника);

— фактор $\Phi 6^A$ можна об'єднує показники К7 - ставлення до необхідності змін у житті (середнє для групи $24,36 \pm 4,63$ балів) та К6 - ставлення до різноманітності життя (середнє для групи $22,39 \pm 4,35$ балів), що розташовує їх у середній ($13 \div 24$ балів) та високій (24 і вище балів) областях діапазону зміни цих показників, що означає достатню толерантність до невизначеності у житті та відсутність причин щось у ньому змінювати, а тому цей фактор можна назвати «у невизначеності Я не міняюсь».

А-вчитель, відтак, може бути описаний таким чином: живе сьогоднішнім та учорашнім днем, «завтра» для нього не існує - «без контрольованого завтра» - 13,9% дисперсії; точка відліку його хронотопу зосереджена на контролюванні сьогоднішнього - «життя мені підконтрольне» - 8,4% дисперсії. Актуальний момент життя характеризується певним тиском («емоційна виснага» - 10% дисперсії, «у невизначеності Я не змінююсь» - 8% дисперсії) та зосередженням на міжособистісних відносинах («емоційна гнучкість» - 11,9% дисперсії, «інший - важливий» - 11,2% дисперсії).

Група В (домінуюча ЦД «там і потім») має таку модель (рис. 2.4):

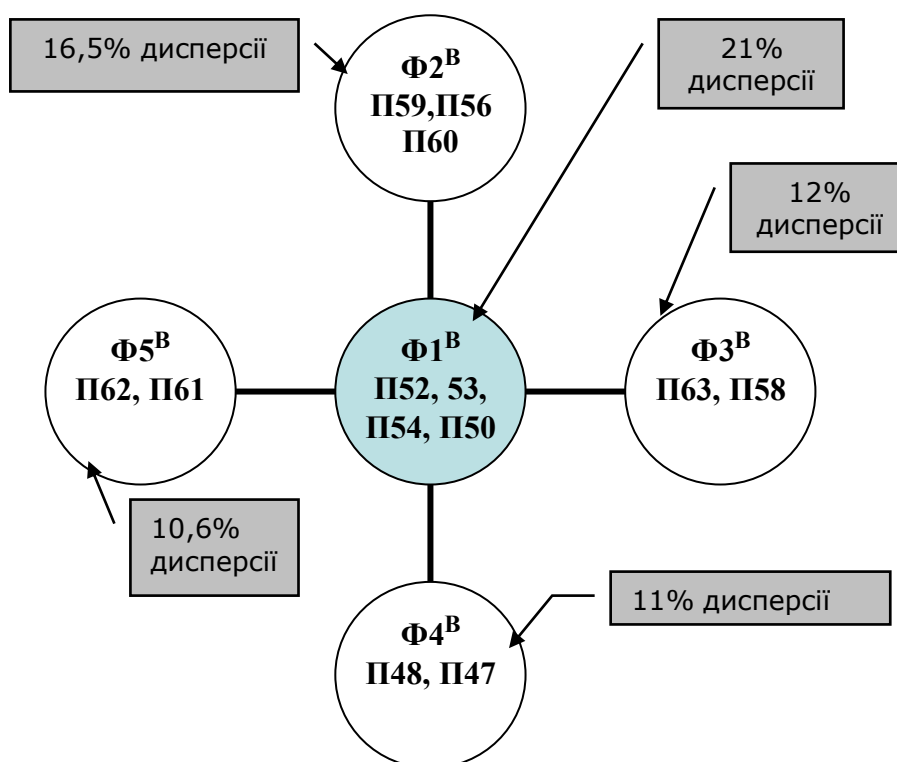


Рисунок 2.4. Факторизація результатів вчителів групи В

— фактор $\Phi 1^B$ можна назвати «не сьогодні» через присутність таких показників: Н3 - певну незадоволеність самореалізацією у минулому (середнє для групи $25,41 \pm 5,78$ балів при нормі $23,3 \pm 4,95$ балів); Н1 - наявність значних цілей у майбутньому (середнє для групи $35,0 \pm 6,35$ балів при нормі $29,83 \pm 6,24$ балів); Н4 - локус контролю-Я (середнє для групи $21,27 \pm 5,22$ балів при нормі

18,58±4,3 балів) відповідає людині, яка сприймає себе сильною, із свободою вибору; Н5 - локус контролю-життя (середнє для групи 23,85±6,4 балів при нормі 28,7±6,1 балів) означає людину, яка контролює власне життя та вільно приймає й втілює власні рішення;

— фактор Ф2^В називається «інший для мене важливий, як і я» та обіймає показники: Е5 - уміння розпізнавання емоцій інших (середнє для групи 9,9±5,15 балів розташовує її у верхній (6÷18 балів) області діапазону зміни показника); Е4 - емпатію (середнє для групи 11,15±4,0 балів розташовує її у верхній (6÷18 балів) області діапазону зміни показника); Е1 - емоційну обізнаність щодо себе (середнє для групи 11,45±3,69 балів розташовує її у верхній (6÷18 балів) області діапазону зміни показника);

— фактор Ф3^В фактор поєднує показники: Е3 - довільне керування своїми емоціями (середнє для групи 9,12±4,76 балів розташовує її у високій (6÷18 балів) області діапазону зміни показника) та В3 - редукцію особистісних досягнень (середнє для групи 32,74±4,75 балів знаходиться у області середнього рівня), а тому має назву «емоційне згортання»;

— Ф4^В можна об'єднати назвою «у невизначеності Я не міняюсь» через присутність показників: К7 - ставлення до необхідності змін у житті (середнє для групи 24,88±5,03 балів) та К6 - ставлення до різноманітності життя (середнє для групи 22,59±4,45 балів), що розташовує їх у середній (13÷24 бали) та верхній (24 балів і вище) областях діапазону зміни показників. Ці педагоги толерантні до невизначеності та не бачать причини щось змінювати у житті.

— фактор Ф5^В називається «Я виснаг, а іншого нема», оскільки містить два головні показники СЕВ: В1 - емоційна виснага (середнє для групи 23,82±6,73 бали) та В2 - деперсоналізація (середнє для групи 9,47±5,06 бали) середнього та високого рівня.

Отже, В-вчитель є націленим на майбутнє та задоволений минулим («не сьогодні» - 21% дисперсії), оскільки сьогодні для нього досить обтяжливе (редукція особистісних досягнень - «емоційне згортання» - 12% дисперсії, такий стан речей його влаштовує, а тому у змінах він не бачить сенсу - «у

невизначеності Я не міняюсь» - 11% дисперсії, «Я-виснаг, іншого нема» - 10,6% дисперсії). Цей «викид з сьогодні», схоже, активізує міжособистісний та особистісний пошук («інший для мене важливий, як і я» - 16,5% дисперсії). Треба також наголосити на проявленості для В-групи всіх симптомів СЕВ.

Група С (домінуюча ЦД «або-або») має таку модель (рис. 2.5):

— фактор $\Phi 1^C$ називається «Я для себе важливий» та поєднує показники: Е3 - доволільне керування своїми емоціями (середнє для групи $7,88 \pm 6,28$ балів розташовує її у середній (-6÷6 балів) та верхній (6÷18 балів) областях діапазону зміни показника); Е4 - емпатію (середнє для групи $10,33 \pm 4,46$ балів розташовує її у верхній (6÷18 балів) області діапазону зміни показника); Е1 - емоційну обізнаність щодо себе (середнє для групи $11,08 \pm 3,72$ балів розташовує її у верхній (6÷18 балів) області діапазону зміни показника);

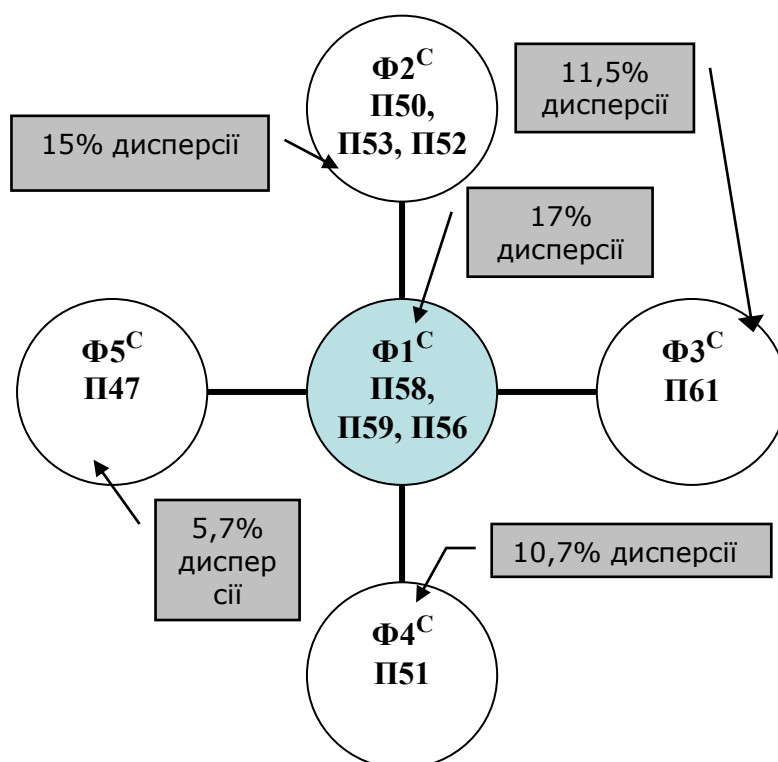


Рисунок 2.5. Факторизація результатів вчителів групи С

— фактор $\Phi 2^C$ можна назвати «задовільне минуле та контрольоване майбутнє», через сукупність показників: Н3 - помірна задоволеність самореалізацією

(середнє для групи $25,54 \pm 3,98$ балів при нормі $23,3 \pm 4,95$ балів розташовує її у середній області діапазону зміни показника); Н1 - наявність цілі у майбутньому (середнє для групи $33,4 \pm 5,35$ балів при нормі $29,83 \pm 6,24$ балів розташовує її у верхній області діапазону зміни показника) виключають сьогодні; Н4 - уявленням про себе, як про особистість, що може контролювати своє життя (середнє для групи $21,19 \pm 3,5$ балів при нормі $18,58 \pm 4,3$ балів) - орієнтують С-вчителя у майбутнє, оскільки всі вони розташовані у верхній області діапазонів зміни;

— фактор Ф3^С однойменний за назвою з єдиним показником В1 - «Я виснаг» (середнє для групи $22,21 \pm 6,94$ балів, тобто, середнього та високого рівня);

— фактор Ф4^С позначений показником Н2 - якість сприйняття свого сьогодні, як цікавого та насиченого емоціями (середнє для групи $30,18 \pm 5,24$ балів при нормі $28,8 \pm 6,14$ балів), можна назвати «гедоністичне сьогодні»;

— фактор Ф5^С можна назвати «толерантність до невизначеності» через єдиний показник К6 - ставлення до різноманітності життя (середнє для групи $22,0 \pm 4,11$ балів), що розташовує їх у середній ($13 \div 24$ бали) та верхній (24 балів і вище) областях діапазону зміни показника та позначає високу терпимість до невизначеності життя.

Отже, С-вчителя можна описати таким чином: заклопотаний собою («Я для себе важливий» - 17% дисперсії), упевнений у майбутньому через минулі досягнення («задовільне минуле та контрольоване майбутнє» - 15% дисперсії), низька чутливість до невизначеності («толерантність до невизначеності» - 5,7% дисперсії) оскільки платою за насичене емоціями сьогодні поєднане є емоційне виснаження (відповідно, 10,7% та 11,5% дисперсії) визнається ним, як цікаве.

Група D (домінуюча ЦД «Я») має таку модель (рис. 2.6):

— фактор Ф1^D можна назвати «без минулого»: Н1 - наявність цілі у майбутньому (середнє для групи $31,55 \pm 5,85$ балів при нормі $29,83 \pm 6,24$ балів розташовує її у верхній області діапазону зміни показника) та Н2 - сприйняття свого сьогодні, як буденного та без емоційних сплесків (середнє для групи

28,95±5,34 балів при нормі 28,8±6,14 балів розташовує її у середній області діапазону зміни показника) D-вчителя орієнтують від минулого;

— проте фактор $\Phi 2^D$ називається «я - хазяїн свого минулого», оскільки поєднує показники Н3 - задоволеність самореалізацією (середнє для групи 23,5±4,3 балів при нормі 23,3±4,95 балів), Н4 - уявленням про себе, як про особистість, що може контролювати своє життя (середнє для групи 19,73±3,25 балів при нормі 18,58±4,3 балів); обидва показники розташовані у серединній області своїх діапазонів зміни;

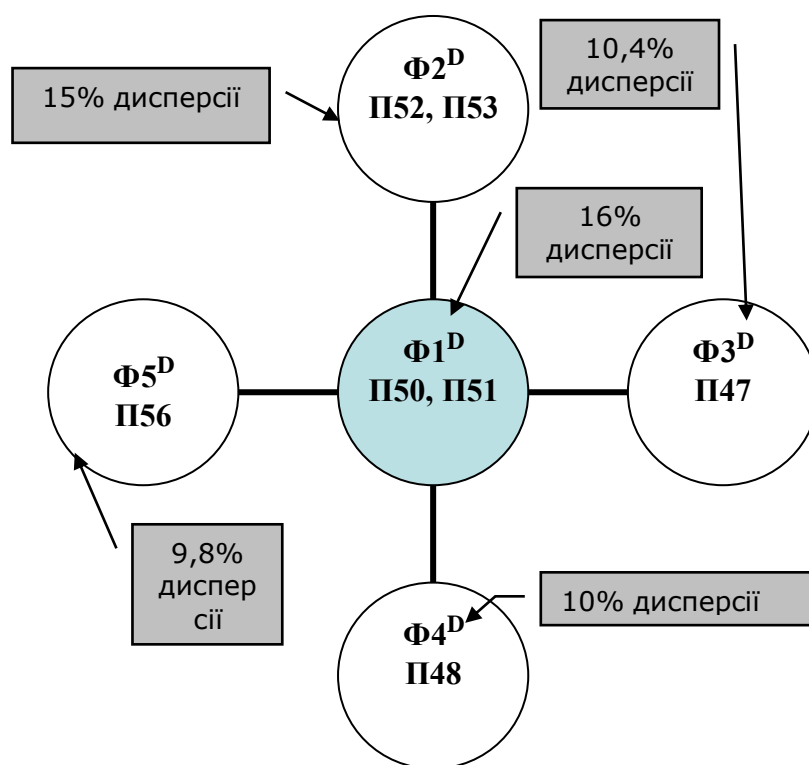


Рисунок 2.6. Факторизація результатів вчителів групи D

— фактори $\Phi 3^D$ та $\Phi 4^D$ кожен окремо містить один єдиний показник, та на нашу думку, їх можна об'єднати одною назвою «у невизначеності Я не міняюсь» через присутність показників К7 (ставлення до необхідності змін у житті - середнє для групи 24,59±3,67 балів, що розташовує її у середній (13÷24 бали) та верхній (24 і вище бали) області діапазону зміни показника), що характеризує відчуття комфорту у ситуації високої ентропії та К6 (ставлення до

різноманітності життя - середнє для групи $21,91 \pm 3,79$ балів розташовує її у середній ($13 \div 24$ бали) області діапазону зміни показника), що означає утруднене сприйняття необхідності змін самого себе. Треба зауважити, що ці два фактори обіймають разом майже 25% загальної дисперсії.

— фактор $\Phi 5^D$ містить єдиний показник E1 - емоційну обізнаність щодо себе (середнє для групи $11,91 \pm 2,35$ балів розташовує її у верхній [$6 \div 18$ балів] області діапазону зміни показника), тому його можна назвати «Я для себе цікавий».

D-вчителя можна охарактеризувати наступним чином: зацікавлений собою («я сам собі цікавий» - 9,8% дисперсії), спирається на минуле («я - хазяїн свого минулого життя» - 15% дисперсії), проте, від минулого («без минулого» - 16% дисперсії) у майбутнє минаючи буденне сьогодні. Ця дезорієнтація посилена потужною екзистенційною інертністю - «у невизначеності Я не міняюсь» майже 25% загальної дисперсії.

Група E (домінуюча ЦД «не Я») має таку модель (рис. 2.7):

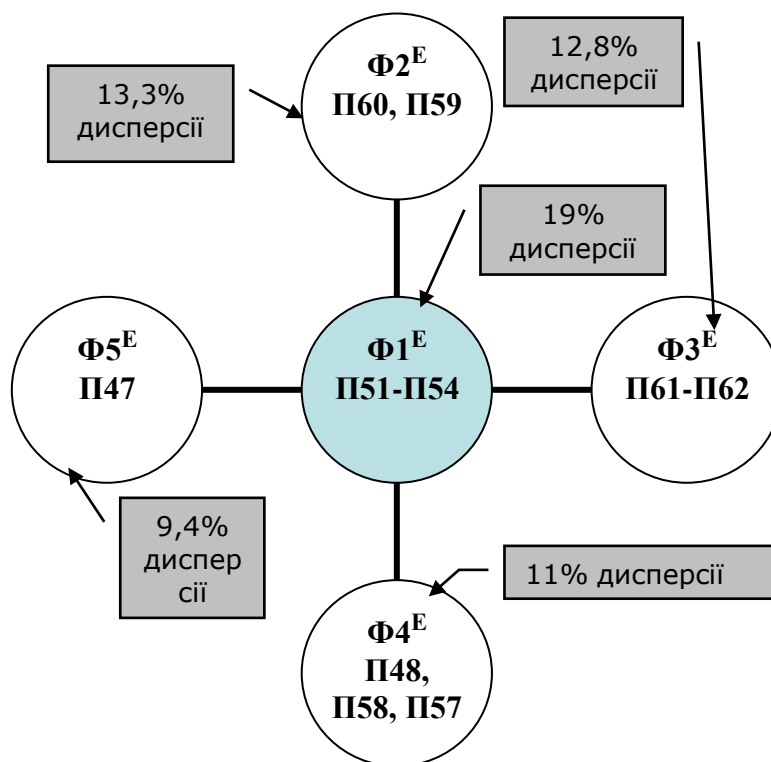


Рисунок 2.7. Факторизація результатів вчителів групи E

— фактор $\Phi 1^E$ можна назвати «без завтра». Він містить показники: Н3 - задоволеність самореалізацією, коли минуле надає сенс сьогоденню (середнє для групи $24,34 \pm 5,3$ балів при нормі $23,3 \pm 4,95$ балів та розташоване у верхній області діапазону зміни показників); Н2 - сприйняття свого сьогодення, як цікавого та насиченого сенсом (середнє для групи $29,85 \pm 4,78$ балів при нормі $28,8 \pm 6,14$ балів розташовує її у середній області діапазону зміни показника); також присутні обидва аспекти локусу контролю: Н4 - уявленням про себе, як про особистість, що може контролювати своє життя (середнє для групи $20,46 \pm 3,82$ балів при нормі $18,58 \pm 4,3$ балів розташовує її у верхній області діапазону зміни показника); Н5 - локус контролю-життя (середнє для групи $24,02 \pm 6,12$ балів при нормі $28,7 \pm 6,1$ балів) означає людину, яка частково зневірена у свої можливості контролювати власне життя та вільно приймати й втілювати власні рішення;

— фактор $\Phi 2^E$ називається «інший - важливий» та обіймає показники: Е5 - середньо виражені навички розпізнавання емоцій інших (середнє для групи $7,83 \pm 5,77$ балів розташовує її у середній ($-6 \div 6$ балів) та верхній ($6 \div 18$ балів) областях діапазону зміни показника); Е4 - високого рівня емпатія (середнє для групи $9,29 \pm 5,74$ балів розташовує її у верхній ($6 \div 18$ балів) області діапазону зміни показника);

— фактор $\Phi 3^E$ можна називати «я - емоційно згорів», оскільки містить всі показники СЕВ: В1 - «емоційне виснаження» (середнє для групи $23,83 \pm 6,76$ балів, тобто переважно високого рівня); В2 - деперсоналізацію (середнє для групи $9,46 \pm 4,31$ бали, тобто, середнього та високого рівня); В3 - редукцію особистісних досягнень (середнє для групи $32,2 \pm 6,53$ балів знаходиться у області середнього та високого рівнів);

— фактор $\Phi 4^E$ називається «емоційна невизначеність» оскільки водночас поєднує протилежні за змістом показники: Е2 - емоційна відхідливість (середнє для групи $-0,93 \pm 6,86$ балів розташовує її у переважно у середній ($-6 \div 6$ балів) області діапазону зміни показника та означає помірну емоційну лабільність); Е3 - довільне керування своїми емоціями (середнє для групи $6,32 \pm 6,42$ балів

розташовує її у середній ($-6 \div 6$ балів) та високій ($6 \div 18$ балів) областях діапазону зміни показника та означає великі можливості у керуванні власними емоціями); К7 - ставлення до необхідності змін у житті (середнє для групи $25,73 \pm 3,99$ балів, що розташовує її переважно у верхній (24 і вище бали) області діапазону зміни показника) позначено високою толерантністю до екстремальних умов життя;

— фактор $\Phi 5^E$ може називатися «толерантність до невизначеності», оскільки він містить єдиний показник К6 - ставлення до різноманітності життя (середнє для групи $22,27 \pm 5,1$ балів, що розташовує її у переважно у верхній (24 і вище бали) області діапазону зміни показника) та відповідає людині, що почувається задовільно навіть у ситуації невизначеності, що у випадку психологічної травми може позначати певну екзистенційну (смыслову) дезорієнтацію, аніж толерантність до невизначеності у житті.

Отже, Е-вчитель «завтра» не має («без завтра» - 19% дисперсії), актуальний момент життя обтяжений вигоранням («я - емоційно згорів» - 12,8% дисперсії), емоційною розгубленістю («емоційна зупинка» - 11% дисперсії), толерантністю до невизначеності («толерантність до невизначеності» - 9,4% дисперсії) та зосередженням на міжособистісних відносинах («інший - важливий» - 13,3% дисперсії).

Для групи Р характерні прояви одразу декількох домінуючих ЦД (показники К1-К5) та наступна модель (рис. 2.8):

— фактор $\Phi 1^P$ називається «моє життя осмислене», оскільки містить одразу всі показники тесту СЖО Д. О. Леонтьєва (Н1-Н5), які обіймають цілі та локуси життя вчителя: Н1 - наявність цілі у майбутньому (середнє для групи $32,5 \pm 5,81$ балів при нормі $29,83 \pm 6,24$ балів розташовує її у верхній області діапазону зміни показника); Н2 - якість сприйняття свого сьогодення, як цікавого та емоційно насиченого (середнє для групи $29,31 \pm 5,5$ балів при нормі $28,8 \pm 6,14$ балів розташовує її у верхній області діапазону зміни показника); Н3 - часткова задоволеність самореалізацією, коли минуле надає сенс сьогоденню (середнє для групи $24,49 \pm 6,07$ балів при нормі $23,3 \pm 4,95$ балів перекриває весь діапазон

зміни показника з тенденцією до його верха); також присутні обидва аспекти локусу контролю: Н4 - уявленням про себе, як про особистість, що може контролювати своє життя (середнє для групи $20,42 \pm 3,8$ балів при нормі $18,58 \pm 4,3$ балів розташовує її у верхній області діапазону зміни показника); Н5 - локус контролю-життя (середнє для групи $23,71 \pm 5,19$ балів при нормі $28,7 \pm 6,1$ балів) означає людину, яка частково не вірить у свої можливості контролювати власне життя та вільно приймати й втілювати власні рішення.

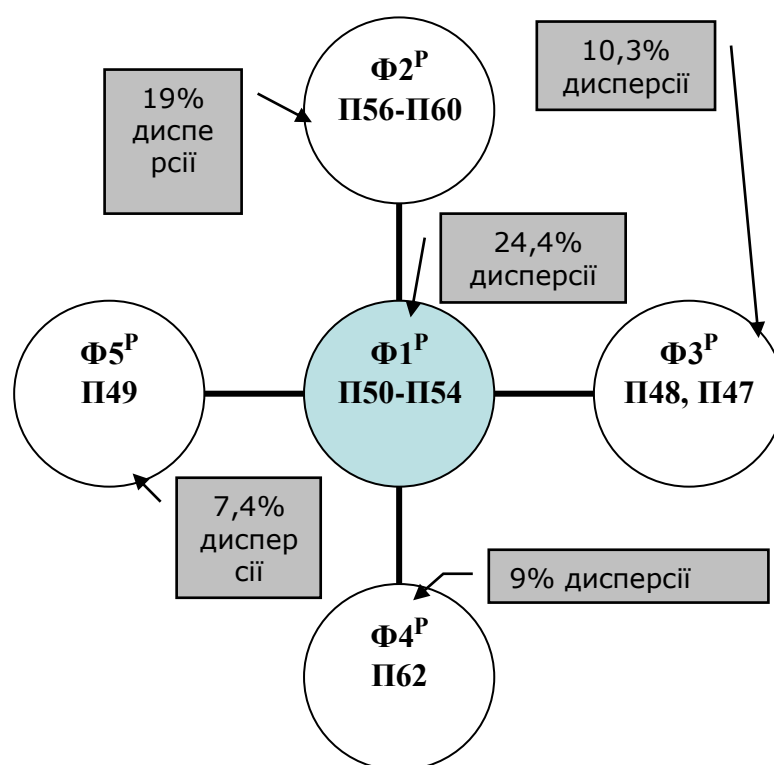


Рисунок 2.8. Факторизація результатів вчителів групи Р

— фактор $\Phi 2^P$ можна назвати «Я емоційно компетентний», оскільки містить одразу всі показники тесту Н. Холлу (Е1-Е5), які висвітлюють прояви емоційної сфери вчителя: Е1 - емоційну обізнаність щодо себе (середнє для групи $9,81 \pm 5,36$ балів розташовує її переважно у верхній ($6 \div 18$ балів) області діапазону зміни показника); Е2 – керування власними емоціями (середнє для групи $0,32 \pm 8,13$ балів розташовує її у переважно у середній ($-6 \div 6$ балів) області діапазону зміни показника); Е3 - довільне керування своїми емоціями (середнє

для групи $8,0 \pm 6,18$ балів розташовує її у середній ($-6 \div 6$ балів) та верхній ($6 \div 18$ балів) областях діапазону зміни показника); E4 - емпатію (середнє для групи $10,76 \pm 4,88$ балів розташовує її у верхній ($6 \div 18$ балів) області діапазону зміни показника); E5 - середньо виражені уміння розпізнавання емоцій інших (середнє для групи $8,94 \pm 6,33$ балів розташовує її переважно у середній ($-6 \div 6$ балів) та дещо у верхній ($6 \div 18$ балів) областях діапазону зміни показника).

— фактор Ф3^P з назвою «у невизначеності Я не міняюсь», через присутність показників: K7 - ставлення до необхідності змін у житті (середнє для групи $24,06 \pm 4,99$ балів, що розташовує її у середній ($13 \div 24$ бали) та верхній (24 і вище бали) області діапазону зміни показника) та K6 - ставлення до різноманітності життя (середнє для групи $21,89 \pm 5,07$ балів, що розташовує її у середній ($13 \div 24$ бали) та верхній (24 і вище бали) областях діапазону зміни показника);

— фактор Ф4^P має називатися - «іншого нема», оскільки містить показник B2 - виражену деперсоналізацію середнього та високого рівня (середнє для групи $9,46 \pm 4,31$ бали);

— фактор Ф5^P містить єдиний показник, що відтворює ступінь складності процесу переживання (кількість водночас однакових ознак різних критичних ситуацій «уміщується» в актуальному стані вчителя) та може бути названий «Я складно переживаю»: K8 - середнє для групи $2,1 \pm 0,3$ бали, тобто умовно, кожен вчитель групи має ознаки щонайменше двох типів критичної ситуації (найбільше значення цього показника у групі становить 3 бали). Цей показник характерний лише для Р-групи, оскільки для решти загалу він має одне єдине значення - 1 бал.

Отже, за даними попереднього підрозділу, дані Р-вчителя додатково детермінуються з всіма можливим ЦД переживання критичної ситуації (окрім ЦД «тут і зараз» критичної ситуації «стрес»). Окрім того, недиференційованість унеможливленої необхідності Р-вчителя, як критеріальної характеристики життєвого світу, по-перше, не дозволяє її віднести до будь-якого типу останнього, а по-друге, паралельно пов'язана з повною недиференційованістю результатів групи по двох тестах психодіагностичного блоку (Д. О. Леонтьєва

та Н. Холла). Нам видається, що ця група вчителів, через вищезгадану недиференційованість, не може у достатній мірі бути виокремлена. Проте, ми маємо такі характерні ознаки Р-групи - знеособлення іншого («іншого нема» - 9% загальної дисперсії) та висока (>1) складність структури переживання критичної ситуації («Я складно переживаю» - 7,4% загальної дисперсії) - хоча і можна вважати за специфічні, але недостатні для необхідної потужності змістовної інтерпретації, а тому - ситуативні.

Узагальнюючи вищенаведене, можна відзначити, що визначені факторні моделі надають індивідуально-психологічним особливостям педагогів певного змісту, який за логікою нашого дослідження дозволяє їх інтерпретувати як 4 складові основної проблематичності емоційного вигорання: 1) розташування можливого джерела сенсу та локусу контролю життя педагога. Можливі варіанти: без минулого, без завтра, моє життя осмислене, без контрольованого завтра, не сьогодні, добре минуле та контрольоване майбутнє, життя мені підконтрольне, гедоністичне сьогодні; 2) прояви емоційної сфери особистості, що стосуються себе (самотивація, керування своїми емоціями, емоційна обізнаність) або «іншого» (міжособистісні стосунки, емпатія, розпізнавання емоцій інших людей та уміння впливати на емоційний стан інших людей). Можливі варіанти: емоційна гнучкість; інший важливий як і Я; Я собі цікавий; Я виснаг, а іншого немає; інший – важливий; Я емоційно компетентний; іншого немає; емоційна невизначеність; 3) характерні прояви емоційного вигорання (емоційного виснаження, знеособлення інших та редукції особистісних досягнень). Можливі варіанти: емоційна виснага, емоційне згортання, Я виснаг, Я емоційно згорів; 4) відношення педагога до невизначеності та до необхідності змін у житті. Можливі варіанти: у невизначеності я не міняюсь, толерантність до невизначеності.

Таким чином, визначивши у попередньому підрозділі ЦД переживання ЕВ, та, завдяки процедурі факторизації - індивідуально-психологічні особливості, які презентують структуру головної проблематичності ЕВ педагогів, ми можемо перейти до визначення типів його переживання.

2.5. Емпіричне визначення типів переживання педагогом емоційного вигорання

Психологічні властивості кожної з шести груп вчителів у достатній мірі статистично виокремлені та вимагають певного осмислення. Очевидно, що дослідивши ці специфічні психологічні особливості, наступним логічним етапом експериментальної роботи мало б стати створення типології переживання ЕВ вчителями, що відповідає п'ятій задачі нашого дослідження.

Як відомо, тип - це зразок, який слугує об'єднанню елементів (об'єктів, явищ тощо) на основі співвідношення їх істотних властивостей, що розглядаються в сукупності, та який позначений максимальною своєрідністю. Опис наукового психологічного типу, за В. А. Ганзенем, повинен містити наступні компоненти: 1) опис складу та ієрархії психологічних характеристик типу; 2) позначення максимальної міри прояву якостей; 3) опис взаємозв'язків між типологічними характеристиками; 4) опис ореолу психологічного типу - особливості поведінки, проблем, переваг тощо, які витікають з наявності даної структури психологічних якостей [51; 138]. Наша думка щодо типології переживання ЕВ також враховує загальноприйнятту формальну точку зору на індивідуальний стиль діяльності - «...індивідуально-своєрідна система психологічних засобів, які свідомо або стихійно застосовує людина в цілях якнайкращого урівноваження своєї (типологічно обумовленої) індивідуальності з предметними, зовнішніми умовами діяльності...» [100; 72].

Як ми практично довели у попередньому підрозділі, у випадку переживання ЕВ педагогом означені засоби розміщені, головню, у чотирьох координатах: прояви смислової сфери особистості - розташування можливого джерела сенсу та локусу контролю життя педагога; прояви емоційної сфери особистості, що стосуються себе або «іншого»; характерні прояви емоційного вигорання; відношення педагога до невизначеності та до необхідності змін у

житті (див. Табл. 3.3), - які складають елементи задачної ситуації переживання емоційного вигорання педагогів.

За С. Л. Рубінштейном, «...співвідношення мети з умовами визначає задачу, яка має бути вирішена дією...» [186; 443]. Отже, з огляду на чотири виміри головної проблематичності ЕВ як критичної ситуації, головна задача переживання ЕВ «на смисл» розділяється на чотири другорядні. Враховуючи правила побудови типології психічного явища (за В. А. Ганzenом [51; 134-138]), найзручніше багатовимірність проблематичності ЕВ, на нашу думку, можна відтворити на чотирьохосевій системі, кожна з осей якої віддзеркалює можливу другорядну задачу роботи ЕВ для кожної виокремленої групи вчителів (див. Рис. 3.9).

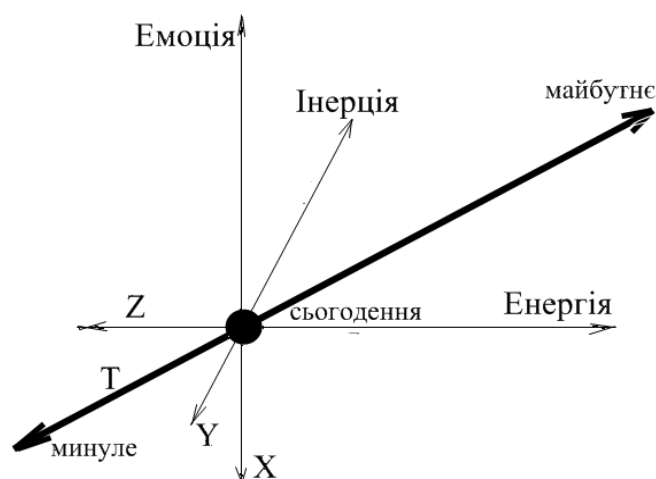


Рисунок 2.9. Виміри проблематичності емоційного вигорання педагога

Другорядна задача характеризується кількісно - часткою фактора від накопиченого відсотка дисперсії певної групи, та якісно - індивідуально-психологічними особливостями вчителя, які й складають певний вимір проблематичності критичної ситуації:

– на осі «Т» відображено тобто смисло-життєву орієнтацією суб'єкту у процесі видобутку нового сенсу життя: просторово-часовий фокус його життя та розташування цілі життя. Перспектива осі: ціль життя або у минулому, або у сьогоденні або у майбутньому.

- вісь «Y» вимірює рівень інертності актуального моменту життя. Перспектива осі: готовий/не готовий до необхідності збереження притаманного стилю поведінки та до усунення невизначеності.
- на осі «X» відкладено відношення суб'єкту до оточуючих та до самого себе. Перспектива осі: педагог обернений на зовні/на себе.
- на осі «Z» відкладено витрати енергетичного гатунку або рівень симптомів емоційного вигорання. Перспектива вісі: згортаю/не згортаю особисті почуття (емоційна виснага), стосунки з оточенням (деперсоналізація) та особисті прояви (редукція особистісних досягнень).

Згрупуємо дані процедури факторизації виділених груп педагогів кількісно, беручи за основу сумарну частку фактора у накопиченому відсотку дисперсії з факторній моделі групи, які ми отримали у попередньому підрозділі (див. табл. 2.7) та, якісно, поєднуючи фактори кожного виокремленого типу вчителів відповідно до запропонованої системи координат проблематичності ЕВ (табл. 2.8).

Таблиця 2.8.

Розташування факторів моделей в системі координат головної проблематичності переживання ЕВ педагогів

Група	Осі головної проблематичності переживання ЕВ			
	Т	Х	Y	Z
	Фактори моделі / сумарна частка факторів моделі у накопиченому відсотку дисперсії групи, %			
А	Ф1, Ф5 / 35,5	Ф2, Ф3 / 36	Ф6 / 12,5	Ф4 / 16
В	Ф1 / 30	Ф2, Ф5 / 38,5	Ф4 / 15,5	Ф3 / 17
С	Ф2, Ф4 / 35	Ф1 / 29	Ф5 / 10	Ф3 / 19
Д	Ф1, Ф2 / 51	Ф5 / 16	Ф3, Ф4 / 41	-
Е	Ф1 / 29	Ф2, Ф4 / 37	Ф5 / 13	Ф3 / 20
Р	Ф1, Ф5 / 44	Ф2, Ф4 / 40	Ф3 / 14	-

Примітка. Φ_i – фактор з відповідної факторної моделі для певної групи педагогів.

Якщо склад кожного типу переживання ЕВ визначено відповідно до кількості вимірів типологічного простору, то розташування індивідуально-психологічних характеристик вчителя кожного типу переживання ЕВ по щаблям ієрархії визначається сумарної вагою накопиченому відсотку дисперсії фактора у моделі відповідної групи вчителів.

Наступним кроком нашого типологічного аналізу є вичленування другорядних задач переживання ЕВ з головної відповідно до мірності простору виявлених індивідуально-психологічних характеристик досліджуваних педагогів. Ми виходимо з загальновідомого визначення поняття «задача» у психології: «...мета діяльності, що дається в певних умовах та вимагає для свого досягнення використання засобів, адекватних цим умовам...» [29; 146]; та визначення задачі діяльності С. Л. Рубінштейном, як співвідношення мети діяльності та її умов [186; 443]. Також ми погоджуємося із визначенням задачі прийнятим у теорії навчальних задач Г. О. Балла, яке співзвучне до загальної теорії діяльності: «Задача, в найзагальнішому вигляді - це система, обов'язковими компонентами якої є: а) предмет задачі, що знаходиться у вихідному стані...; б) модель необхідного стану предмету задачі...» [14; 31].

В такому разі, вихідний стан педагога на шляху від унеможливленої життєвої необхідності до її осмисленості та можливості задоволення (що, очевидно, є предметом головної задачі переживання), відтворюється діагностованою сукупністю показників психодіагностичного комплексу констатуючого експерименту. Відтак, моделлю необхідного стану предмету мають стати найвищі (з можливих) значення окреслених показників. А тому психологічний стан педагогів, діагностований комплексом методик, умовно відтворює початок процесу творення нового смислу життя, а зміст та склад другорядних задач визначається набором тих показників, які характеризуються оптимальними в своєму діапазоні значеннями. Саме вони, на нашу думку, складають можливі завдання роботи ЕВ, при виконанні яких педагог оптимально переживає стан емоційного вигорання (див. табл. 2.9).

Таблиця 2.9.

Структура задачної системи переживання ЕВ педагога

Групи педагогів	Ієрархія другорядних задач переживання емоційного вигорання педагога			
	I	II	III	IV
1	2	3	4	5
A	задоволеність минулим та емоційно насичене сьогодення; зневіра у свою спроможність контролювати події свого життя, фаталізм та переконаність в безглузді планування майбутнього *	емоційне виснаження****	спроможність людини почуватись відносно комфортно навіть у ситуації високої невизначеності сьогодення та відсутність потреби щось змінювати у житті***	-
B	невдоволеність минулим, повноцінність сенсу життя надає майбутнє, сьогодення емоційно не насичене; сприйняття себе сильною людиною, яка контролює власне життя та має свободу вибору *	редукція особистісних досягнень, занижена самооцінка****	спроможність людини почуватись відносно комфортно навіть у ситуації високої невизначеності сьогодення та відсутність потреби щось змінювати у житті***	емоційне виснаження, знеособлення «іншого»****

Примітка. Осі головної проблематичності та, через похилу, другорядні задачі переживання емоційного вигорання педагога: * - Т / «на джерело», ** - Х / «на відношення», *** - У / «на зміни», **** - Z / «на вистигання».

Продовження Таблиці 2.9.

1	2	3	4	5
C	посереднє задоволення минулим, повноцінності смислу життя надає майбутнє; помірна віра у свої сили щодо контролю подій власного життя*	емоційне виснаження****	спроможність людини почуватись відносно комфортно навіть у ситуації високої невизначеності сьогодення та відсутність потреби щось змінювати у житті***	-
D	сприйняття власного сьогодення, як буденного та без емоційних сплесків, наявність цілі життя у майбутньому*	спроможність людини почуватись відносно комфортно навіть у ситуації високої невизначеності сьогодення та відсутність потреби щось змінювати у житті***	-	-
E	задоволеність минулим, сприйняття власного сьогодення, як буденного, помірна віра у свої сили щодо контролю подій власного життя*	середньо виражені навички розпізнавання емоцій «іншого» та помірний рівень керування власними емоціями **	емоційне виснаження, знеособлення «іншого», занижена самооцінка****	відсутність потреби щось змінювати у житті ***

Примітка. Осі головної проблематичності та, через похилу, другорядні задачі переживання емоційного вигорання педагога: * - Т / «на джерело», ** - Х / «на відношення», *** - Y / «на зміни», **** - Z / «на вистигання».

Окремо зупинімося на описі психологічного змісту другорядних задач переживання ЕВ педагогів. Треба зазначити, що задача, або задачна система (за Г. О. Баллом [14; 40]) окрім вихідного предмету завдання та її вимоги, містить інформацію, що стосується вирішення задачі – початкові умови, додаткові відомості тощо. Очевидно, що визначена нами структура задачної системи містить й такі дані також, зокрема, відомості про смисло-життєву орієнтацію педагога, локуси контролю-Я та контролю-життя (за тестом Д. А. Леонтєва) та про рівні симптомів ЕВ (за опитувальником Н. Є. Водопьянної). Г. О. Балл називає подібні дані «...інформацією, що стосується вирішення задачі та реалізації декотрого способу її рішення...» [там саме; 38-42]. Ієрархічне положення другорядної задачі в структурі задачної системи (позначено цифрами I, II, III та IV у табл. 2.9) визначається максимальною сумарною вагою у загальній дисперсії факторної моделі певної групи вчителів (див. табл. 2.8).

Відтак, смислове навантаження другорядної задачі відповідає психологічному змісту певного виміру типології (див. рис. 2.9) та відтворює склад задач для кожного типу переживання ЕВ. По-перше, факторизація, як відомо зменшує кількість показників (які, на думку А. Анастасі, «...не більш ніж вираз кореляцій поміж мірами поведінки...» [8; 348]), тому «відсутність» певної другорядної задачі не означає цілковитої відсутності відповідного аспекту проблематичності ЕВ для педагога, а витікає з природної умовності нашого теоретичного припущення та прийнятих умов математичної обробки результатів процедури факторизації (зокрема, нижня межа факторного навантаження для входження у результуючу модель, що є припустимим у подібних дослідженнях [146]). По-друге, відсутність задач у певного напрямку переживання ЕВ відтворює специфічну конфігурацію (інакше, акцентованість) основної його проблематики, яка постає перед педагогом даної групи у разі сформованості ознак ЕВ. По-третє, очевидно, що психологічний зміст другорядних задач відображує різні елементи головної задачі переживання ЕВ як задачної системи (у розумінні Г. О. Балла [14]): вихідний стан її предмету, додаткову інформацію, початкові умови тощо. Таким чином, відповідно до

чотирьохчленної структури головної проблематичності ЕВ педагога ми маємо наступні чотири другорядні задачі:

– другорядна задача «на джерело» віддзеркалює характеристику смислової сфери особистості педагога, зокрема, його екзистенційну проблематику: відсутність мети, сенсу життя, розташування джерела смислу життя; втрата емоційної насиченості актуального моменту життя; незадоволеність власною самореалізацією, відповідні негативно забарвлені емоційні стани; уявлення про себе, як про особистість, що не може контролювати своє життя та переконання у фаталізмі свого життя тощо.

– другорядна задача «на відношення» віддзеркалює характеристику емоційної сфери особистості педагога, а саме: орієнтація емоційних проявів, яка зумовлює інтер- або інтраперсональні утруднення та конфлікти, комунікативні труднощі, нездатність до емпатії, самомотивації та регуляції емоційної діяльності тощо.

– другорядна задача «на зміни» віддзеркалює відношення педагога до невизначеності у житті та його неготовність до зміни притаманного стилю поведінки у екстремальних умовах життя.

– другорядна задача «на вистигання» віддзеркалює рівень професійної деформації педагога у вигляді зниження емоційного фону, байдужості та емоційної перенасиченості, знецінення та знеособлення у стосунках з реципієнтами, тенденція негативної самооцінки тощо.

Таким чином, ми виконали описи складу, ієрархії та максимальної міри прояву кожного типу переживання ЕВ, який визначається формулою: цільова детермінація - задачна система; кожний компонент формули є комплексним – цільова детермінація має основний та додатковий елементи (див. табл. 2.6), а задачна система містить головну задачу та набір другорядних (див. табл. 2.9).

Підсумовуючи вищенаведене, ми можемо завершити опис типології переживання ЕВ психологічною характеристикою ореолу для кожного її типу:

1) А-вчителі, представники стресового типу переживання ЕВ (домінуюча ЦД «тут-і-зараз», додаткові ЦД - «або-або» та «не Я»), характеризуються

гедоністичною спрямованістю на тут-і-тепер-задоволення, та додатково на узгодження певних конкуруючих потреб та смисловою дезорієнтацією. Окрім того, вони вирішують загальну задачу «на сенс», яка містить такі 3 другорядні за низхідною: «задача на джерело» - актуалізовані минуле та сучасне вчителя, як вірогідніші джерела нового сенсу життя, цілей у майбутньому для нього на разі не існує; «задача на зміни» позначає неготовність вчителя до змін у житті; «задача на вистигання» акцентована виключно на емоційному виснаженні.

2) В-вчителі, представники фрустраційного типу переживання ЕВ (домінуюча ЦД «там-і-потім», додаткові ЦД - «або-або» та «не Я»), характеризуються спрямованістю на реалізацію певної потреби «там-і-колись» та, додатково - на узгодження певних конкуруючих потреб та смисловою дезорієнтацією, що ставить перед ними загальну задачу «на сенс», яку можна поділити на такі 4 другорядні за низхідною: «задача на джерело» вірогіднішим джерелом нового сенсу життя визначає майбутнє, на відміну від минулого та сьогодення; «задача на вистигання» розділена на дві та орієнтована на весь спектр симптомів СЕВ; остання в ієрархії «задача на зміни» позначає неготовність вчителя до змін у житті та спроможність людини почуватись відносно комфортно навіть у ситуації високої невизначеності сьогодення.

3) при переживанні ЕВ як конфлікту (домінуюча ЦД «або-або») спрямованість на узгодженість конкуруючих, несумісних прагнень ставить перед С-вчителем загальну задачу «на смисл», яка містить три другорядні: «задача на джерело» вірогіднішим джерелом нового сенсу життя визначає майбутнє та помірна віра у свої сили щодо контролю подій власного життя; друга «задача на вистигання» виділяє головним симптом СЕВ емоційне виснаження; остання в ієрархії «задача на зміни» позначає спроможність людини почуватись відносно комфортно навіть у ситуації високої невизначеності сьогодення та відсутність потреби щось змінювати у житті.

4) при переживанні ЕВ, як кризи (домінуюча ЦД «Я є то») існує спрямованість на виконання основного життєвого задуму та додатково – на узгодження певних конкуруючих потреб, на реалізацію певної потреби «там-і-

колись» та гедоністичною спрямованістю на тут-і-тепер-задоволення, що ставить перед D-вчителем загальну задачу «на смисл», яку можна поділити на 2 другорядні: «задача на джерело» визначає незадоволеність сьогоденням, майбутнє - вірогіднішим джерелом нового сенсу життя; друга «задача на зміни» позначає неготовність вчителя до змін у житті та спроможність людини почуватись відносно комфортно навіть у ситуації високої невизначеності сьогодення.

5) при переживанні ЕВ як психологічної травми (домінуюча ЦД «не Я») існує дифузна спрямованість, тобто її фактично немає або така, що у якості додаткових уміщує всі попередні та ставить перед Е-вчителем загальну задачу «на смисл», яку можна поділити на такі 4 другорядні: «задача на джерело» актуалізує минуле, буденне сьогодення, як вірогідніші джерела нового сенсу життя та відзначає помірну віру у свої сили щодо контролю подій власного життя; друга «задача на відношення» викриває проблематику у міжособистісних відносинах (утруднене розпізнавання емоцій «іншого» та помірний рівень керування власними емоціями); третя «задача на вистигання» звертає особливу увагу на весь СЕВ; четверта «задача на зміни» позначає неготовність вчителя до змін у житті;

б) Р-група вчителів, як ми визначили вище, характеризується недостатньою детермінацією специфічних рис, які б дозволили концептуально (за змістом) виокремити належний тип переживання ЕВ. Проте, можна відзначити такі характерні ознаки ореолу полімодального типу переживання ЕВ як складність та дифузність, тобто відсутність домінуючого та максимально розгалужений додатковий елементи цільової детермінації (див. табл. 2.6). Також, у випадку полімодального типу переживання ЕВ, як у можливному та непередбачуваному поєднанні мономодальних, означені три другорядні задачі: «задача на джерело» є недиференційованою, оскільки актуалізує у якості вірогідних джерел нового сенсу життя весь континуум Т-виміру; «задача на відношення» позначає загальну внутрішню особистісну проблематику; «задача на зміни» позначає неготовність вчителя до змін у житті. Отже, недостатня диференційованість

результатів цієї групи не дозволяє конкретизувати зміст обох компонентів структури переживання ЕВ педагога для полімодального типу переживання емоційного вигорання.

Узагальнюючи цей підрозділ, можна зазначити, що виявлені та описані характеристики типів переживання ЕВ можуть виступати основою для диференціального (цільового) підходу психопрофілактики ЕВ педагога, зокрема, при організації перепідготовки педагогічних працівників, при проведенні психокорекційних заходів, а також під час навчально-виховного процесу загальноосвітніх навчальних закладів.

Висновки до другого розділу

Підводячи підсумки емпіричного дослідження, що виконано у другому розділі, можна зробити наступні висновки:

- 1) Розроблено процедуру емпіричного дослідження, яке передбачає вивчення основних структурних компонентів переживання емоційного вигорання педагогом, а саме, цільової детермінації та головної задачі. Відповідно до процедури дослідження було створено комплекс методик для психологічної діагностики психологічних особливостей педагога з ознаками емоційного вигорання, а саме: опитувальник «Професійне вигорання» Н. Є. Водоп'янової, методика оцінки емоційного інтелекту Н. Холла, тест смисло-життєвих орієнтацій Д. О. Леонтьєва та, через відсутність подібного серед існуючих на сьогодні, спеціально розроблений авторський опитувальник діагностики цільової детермінанти переживання критичної ситуації.
- 2) Розроблений опитувальник діагностики цільової детермінанти переживання критичної ситуації перевірено на надійність, дискримінативність та валідність, зокрема, методом паралельного тесту; методом ретесту; методом визначення величини кореляції кожного завдання із спільним показником;

методом визначення показника дискримінативності; методом визначення конструктивної валідності. Опитувальник дозволяє визначити рівні цільових детермінант переживання критичної ситуації та три психологічні особливості суб'єкту переживання, зокрема, відношення до невизначеності та до необхідності змін у житті, а також, ступінь складності переживання критичної ситуації. Авторський опитувальник дозволяє діагностувати шість типів переживання емоційного вигорання, а саме, як стресу, як конфлікту, як кризи, як психологічної травми та за загальним (полімодальним) типом.

3) На основі результатів констатуючого експерименту виявлено, що характерною ознакою переживання емоційного вигорання педагога є відсутність однозначної залежності між типом критичної ситуації та типом її переживання. Практично це підтверджено наявністю полімодального типу переживання та загальної для всіх досліджуваних груп педагогів області перетину цільових детермінант. Відтак, кожна виокремлена група вчителів переживає емоційне вигорання за основним типом та декількома додатковими типами водночас, зокрема:

- переживання емоційного вигорання педагога, що уподібнене критичним ситуаціям «стрес» та «фрустрація», мають ще й ознаки конфлікту та травми, що становить 26,2% та 18,2% від загальної кількості вибірки відповідно;
- переживання емоційного вигорання педагога по типу критичної ситуації «конфлікт» не має додаткових ознак та становить 21,3% від загальної кількості вибірки;
- переживання емоційного вигорання педагога по типу критичної ситуації «криза» має ознаки стресу, фрустрації та конфлікту та становить 5,14% від загальної кількості вибірки;
- переживання емоційного вигорання педагога по типу критичної ситуації «психологічна травма» містить ознаки стресу, фрустрації, кризи та конфлікту та становить 9,6% від загальної кількості вибірки;

– переживання емоційного вигорання педагога за полімодальним типом утворено сумарним внеском всіх цільових детермінант (за винятком типу «стрес») та становить 19,6% від загальної кількості вибірки.

4) Факторний аналіз результатів вибірки дозволив встановити структуру головної задачі переживання емоційного вигорання, для розгляду якої запропоновано чотирьохосеву систему координат «Т-Х-У-Z», що відтворює головну проблематичність емоційного вигорання педагога та психологічні особливості його життєвої унеможливленої необхідності. Визначено склад головної задачі переживання, що складається з декількох другорядних таким чином:

- задача «на джерело» (вісь «Т») відображає смисло-життєву орієнтацію педагога у процесі видобутку нового сенсу буття;
- задача «на зміни» (вісь «У») відображає відношення педагога до невизначеності та необхідності змін у житті;
- задача «на відношення» (вісь «Х») відображає відношення педагога, що репрезентуються в емоціях та здібності управляти емоційною сферою;
- задача «на вистигання» (вісь «Z») відображає симптоми емоційного вигорання.

5) Показано, що психологічні особливості емоційного вигорання педагогів представлені індивідуально-психологічними характеристиками типів переживання емоційного вигорання, а саме: домінуючою та додатковою цільовими детермінантами, а також, головною та другорядними задачами. Завдяки авторському опитувальнику діагностики цільової детермінанти переживання критичної ситуації визначено п'ять мономодальних (стресовий, фрустраційний, кризовий, конфліктний, травматичний) та один полімодальний типи переживання емоційного вигорання педагогами. Процедура факторизації дозволила описати кожний тип переживання емоційного вигорання педагогами такими індивідуально-психологічними характеристиками:

– педагоги стресового типу переживання емоційного вигорання характеризуються спрямованістю на тут-і-тепер-задоволення (додатково - на узгодження певних конкуруючих потреб та смисловою дезорієнтацією). Загальна задача «на смисл» містить такі 3 другорядні за низхідною: «задача на джерело» - актуалізовані минуле та сучасне вчителя, як вірогідніші джерела нового сенсу життя, цілей у майбутньому для нього немає; «задача на зміни» позначає неготовність вчителя до змін у житті; «задача на вистигання» акцентована виключно на емоційному виснаженні.

– педагоги фрустраційного типу переживання емоційного вигорання характеризуються спрямованістю на реалізацію певної потреби «там-і-колись» (додатково - на узгодження певних конкуруючих потреб та загальною смисловою дезорієнтацією), що ставить перед ними загальну задачу «на смисл», яку можна поділити на такі 4 другорядні за низхідною: «задача на джерело» вірогіднішим джерелом нового сенсу життя визначає майбутнє, на відміну від минулого та сьогодення; «задача на вистигання» розділена на дві та орієнтована на весь спектр симптомів СЕВ; остання в ієрархії «задача на зміни» позначає неготовність вчителя до змін у житті та спроможність людини почуватись відносно комфортно навіть у ситуації високої невизначеності сьогодення.

– педагоги конфліктного типу переживання емоційного вигорання характеризуються спрямованістю на узгодженість конкуруючих чи несумісних прагнень. Загальна задача «на смисл» містить три другорядні: «задача на джерело» вірогіднішим джерелом нового сенсу життя визначає майбутнє та помірна віра у свої сили щодо контролю подій власного життя; друга «задача на вистигання» виділяє головним симптом СЕВ емоційне виснаження; остання в ієрархії «задача на зміни» позначає спроможність людини почуватись відносно комфортно навіть у ситуації високої невизначеності сьогодення та відсутність потреби щось змінювати у житті.

– педагоги кризового типу переживання емоційного вигорання характеризуються спрямованістю на виконання основного життєвого задуму

(додатково – на узгодження певних конкуруючих потреб, на реалізацію певної потреби «там-і-колись» та гедоністичною спрямованістю на тут-і-тепер-задоволення). Загальна задача «на смисл» містить 2 другорядні: «задача на джерело» визначає незадоволеність сьогоденням, майбутнє - вірогіднішим джерелом нового сенсу життя; друга «задача на зміни» позначає неготовність вчителя до змін у житті та спроможність людини почуватись відносно комфортно навіть у ситуації високої невизначеності сьогодення.

– педагоги травматичного типу переживання емоційного вигорання характеризуються дифузною спрямованістю (у якості додаткових цільових детермінант уміщує спрямованості всіх попередніх типів). Загальна задача «на смисл» містить 4 другорядні: «задача на джерело» актуалізує минуле та буденне сьогодення, як вірогідніші джерела нового сенсу життя та відзначає помірну віру у свої сили щодо контролю подій власного життя; друга «задача на відношення» викриває проблематику у міжособистісних відносинах (утруднене розпізнавання емоцій «іншого» та помірний рівень керування власними емоціями); третя «задача на вистигання» звертає особливу увагу на весь СЕВ; четверта «задача на зміни» позначає неготовність вчителя до змін у житті.

б) Полімодальний тип переживання емоційного вигорання виокремлено з поміж інших завдяки показника ступеню складності (декілька рівнозначних цільових детермінант), окрім якого немає інших даних для чіткої диференціації його у окрему класифікаційну одиницю через брак концептуальної потужності інтерпретації. Очевидно, що у кожному окремому випадку подібна вибірка може надавати дані щодо полімодального варіанту переживання емоційного вигорання, які мають ситуативний характер. Тому нам видається доцільним кожен окремий випадок полімодального переживання емоційного вигорання педагога розглядати у його зв'язку до найближчого із декількох максимально виражених моноmodalних. Саме через це ми не передбачаємо окремого варіанту психопрофілактичних заходів для групи педагогів, для яких характерне полімодальне переживання ЕВ.

Таким чином, можна відзначити, що розроблена у результаті емпіричного дослідження типологія переживання ЕВ педагогів дозволяє диференціювати процес переживання подібної критичної життєвої ситуації, виділити певні його етапи – другорядні задачі, певною мірою передбачити його перебіг та, відтак, розробити програму цільової психопрофілактики емоційного вигорання педагога.

РОЗДІЛ III

РОЗРОБКА ПРОГРАМИ ПСИХОПРОФІЛАКТИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГА

3.1. Вихідні принципи побудови та зміст програми психопрофілактики емоційного вигорання педагога

Одною з головних задач практичної психології у освіті, як показує аналіз наукової літератури [4, 19, 148, 149, 152, 136, 175, 176, 191, 245 та ін.], є створення структури психологічної безпеки за рахунок превентивних заходів, які усувають психологічні загрози для всіх суб'єктів навчально-виховного процесу, зокрема, мінімізують професійну деструкцію та підтримують позитивний особистісний ресурс, що сприяє підвищенню професійної компетентності педагога. Так, О. Ф. Бондаренко вважає, що «...зміст психологічної допомоги полягає у забезпеченні емоційної, смислової та екзистенційної підтримки людини або суспільства в ситуаціях ускладнення, які виникають під час їх особистісного та соціального буття...» (цит. за Л. М. Карамушкою [218; 34]).

Так, на думку М. Н. Певзнера, науково-методичний (зокрема, психолого-педагогічний) супровід педагогічної діяльності, як складне, багатоаспектне явище (поєднує елементи психологічної освіти, профілактики, пропедевтики, психодіагностики, психологічного консультування та експертизи, психологічної корекції), що продукує різноманіття цілей і засобів професійної допомоги вчителю, має бути співвіднесений з основними пріоритетами педагогічної діяльності, з одного боку, а з іншого - з активним інноваційним реагуванням «...на конкретні ситуаційні властивості взаємодії учасників освітнього процесу...» [142; 16].

Подібні задачі, як відомо, вирішуються із використанням засобів психопрофілактики, які покликані попередити виникнення та розвиток ЕВ та подібних до нього явищ: деформації особистості фахівця, поряд з іншими проявами професійного дізонтogeneзу (за А. К. Марковою [129; 98]), стагнації професійного розвитку (за Н. А. Голіковим [55; 34]), психологічних проблем самореалізації особистості (за Н. В. Грішиною [60; 27]) тощо.

Психопрофілактика є складовою психогігієни, а її головна мета, як вважає Б. Г. Мещеряков, – своєчасне проведення упереджувальних заходів щодо виникнення певних психосоматичних розладів у людини [29; 388]. Зокрема, за класифікацією Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) існують три види профілактики нервово-психічних розладів: первинна - заходи, що попереджують виникнення нервово-психічних розладів; вторинна - заходи, що перешкоджають несприятливій динаміці вже виниклих захворювань; третинна - сприяє запобіганню несприятливим соціальним наслідкам захворювання та його рецидивів [163; 12]. ВООЗ, як відомо, зараховує СЕВ до нервово-психічних розладів [там саме; 7] та пропонує розгалужену стратегію психопрофілактики ЕВ [там саме; 104-122], яка містить чотири варіанти допомоги фахівцю: на рівні персоналу, на рівні менеджменту та стратегії, що фокусуються на структурі роботи та організації.

Попередні розділи нашого дисертаційного дослідження окреслили коло задач, які має вирішити педагог у стані ЕВ, які різняться залежно від типу переживання ЕВ. Логічно припустити, що психологічна допомога, зокрема, заходи психопрофілактики ЕВ педагога, також має дещо різнитися залежно від типу його переживання. Даний розділ присвячений практичній реалізації системі психологічних засобів профілактики ЕВ педагога.

Створення цієї системи вирішує останню задачу дисертаційного дослідження: розробити та апробувати програму психологічної профілактики переживання емоційного вигорання педагогів. Оскільки, до участі у нашому дослідженні ми залучили педагогічних фахівців, що вже мають певний рівень сформованості СЕВ, а тому в нашій роботі йдеться саме про вторинну та

третинну психопрофілактику ЕВ педагогів. Ці заходи мають певні області перетинання із психологічним консультуванням та психокорекцією, яка складається з системи заходів, спрямованих на виправлення недоліків психології та поведінки людини за допомогою спеціальних засобів психологічної дії [154, 155, 189 та ін.].

Цілі психопрофілактики та психологічної консультації, на думку Р. Кочунаса, є дещо наближеними, адже покликані: сприяти зміні поведінки, щоби клієнт міг жити продуктивно, бути задоволеним життям, не дивлячись на деякі неминучі соціальні обмеження; розвивати навички подолання труднощів при зіткненні з новими життєвими обставинами й вимогами; забезпечити ефективне прийняття життєво важливих рішень; розвивати уміння підтримувати міжособистісні стосунки; полегшити реалізацію потенціалу особистості [105; 12].

Аналіз доступної нам літератури дозволяє виділити такі сучасні практичні підходи до проблеми ЕВ вчителів, які використовують:

– психологічну допомогу в усвідомленні та активізації особистісних ресурсів, пошуку нових смисло-життєвих орієнтирів, що сприяють особистісному зростанню та самореалізації в професійній сфері [48, 87, 107, 145, 185, 203, 243 та ін.];

– проблемно-орієнтований тренінг, спрямований на розширення репертуару конструктивної копінг-поведінки із використанням рольових ігор, технік психодрами, гештальт-терапії, самоусвідомлення тощо [48, 65, 71, 107, 157, 194, 215 та ін.];

– когнітивно-орієнтований тренінг, спрямований на усвідомлення власних взаємин з професійною діяльністю [6, 94, 126, 129 та ін.];

– тренінг саморегуляції, що має на меті підвищити рівень асертивності та рефлексії фахівця (емоційно-, когнітивно- та проблемно-фокусовані види впливу) [102, 125 та ін.];

– емоційно-орієнтований тренінг, спрямований на оволодіння певними емоційними навичками, самоусвідомлення та саморегуляцію емоційних проявів [48, 185, 199, 240 та ін.];

– арт-терапевтичні (образотворчі, музичні тощо) психологічні засоби впливу на психологічний стан фахівця [61, 71, 134 та ін.];

– заходи, спрямовані на організаційні зміни робочого середовища фахівця [48, 54, 55 та ін.].

Узагальнюючи вищенаведені програми профілактики ЕВ педагога та наші власні дослідження [12, 73-82] можна зауважити, що кожна з них намагається вирішити одразу декілька аспектів проблеми ЕВ та за спрямованістю претендує на комплексність. Зазвичай, подібні програми впроваджуються саме у професійному середовищі, оскільки саме воно зацікавлене у збереженні психосоматичного здоров'я працівників та підвищенні їх професійної компетентності. Майже всі вище згадувані програми психопрофілактики: надають уявлення про ЕВ, причини його виникнення, зв'язок негативних наслідків псевдоподолання ЕВ та неконструктивних моделей копіngu (типові стереотипи мислення та поведінки, упередження та неадекватні установки особистості тощо); висвітлюють певні ресурси особистості (емоційні, когнітивні та поведінкові) та навчають навичкам їх конструктивного використання; навчають технікам ефективного самокерування у критичних ситуаціях, комунікативним навичкам, стратегіям пошуку соціальної підтримки.

Огляд літературних джерел показав [102, 147, 166, 223 та ін.], що проблема підвищення особистісної та професійної компетентності педагога найефективніше вирішується саме в умовах інституту підвищення кваліфікації, оскільки безперервна освіта спирається на базову підготовку вчителя (знання, уміння і навички, що придбані у вузі), яка є основою для подальшого формування професійної компетентності, а цілі підвищення кваліфікації визначаються соціальними потребами та особистісними запитами у формуванні особистісно-професійної компетентності педагога. Ця задача вирішувалась у рамках системи підвищення кваліфікації, оскільки саме тут ми мали

можливість впровадження комплексних програм, що торкаються питань професійної компетентності педагога, профілактики ЕВ тощо [73-82].

Узагальнюючи вищенаведені роботи науковців, та, спираючись на результати власного емпіричного дослідження, нами розроблена система психопрофілактики ЕВ вчителів, яка містить такі компоненти:

1) методологічний (головна мета, логіка та цілі заходів системи):

- головна мета полягає у зменшенні рівнів симптомів СЕВ вчителя із використанням стратегій вторинної та третинної психопрофілактики нервово-психічних розладів (перешкодити несприятливій динаміці СЕВ, запобігти його рецидиву та несприятливим соціальним наслідкам);
- логіка складається з таких припущень: педагоги переживають ЕВ за декількома типами; переживання ЕВ за кожним типом просувається за напрямком цільової детермінанти та полягає у поетапному вирішенні вчителем головної задачі переживання «на смисл», яка складається з низки другорядних, по вирішенні яких, ймовірно, зменшаться й рівні симптомів СЕВ;
- цілями є ефективне вирішення другорядних задач переживання ЕВ педагога.

2) методичний (форми та засоби): груповий та індивідуальний методи роботи, метод «кейсів», рольові ігри, елементи психокорекції тощо;

3) системний - зв'язки між компонентами програми та елементами, що їх складають; між програмою та більш ширшою системою професійної освіти (зокрема, з системою підвищення кваліфікації вчителя).

Головним припущенням запропонованої програми психопрофілактики є твердження: розроблена типологія переживання ЕВ дозволяє цілеспрямовано впливати на психологічний стан ЕВ вчителя та зменшувати його рівень завдяки спеціальним психопрофілактичним заходам, які сфокусовані на другорядних задачах переживання та співвідносяться з домінуючою цільовою детермінантою переживання ЕВ. Означена психопрофілактична програма, згідно вже подібним та відомим на сьогодні варіантам [61, 69, 73, 74, 168, 232,

247] поєднує комплекс таких заходів, як рольова гра, арт-, лого- та гештальт-терапевтичні техніки, психодрама, психологічна консультація тощо.

Основним засобом нашої програми психопрофілактики ЕВ педагога виступає рольова гра, з використанням елементів психодрами (див., наприклад, [55, 71, 73, 136 та ін.]). Темі рольових ігор визначаються «банком» професійних критичних ситуацій, отриманих в результаті експериментального дослідження, або задаються учасниками просто у ході групової роботи. Механізмом корекції є моделювання професійних критичних ситуацій в спеціально створених умовах групової роботи, пошук та навчання оптимальним способам поведінки в них, засвоєння нових соціальних ролей та форм поведінки.

Використання ролевих ігор дозволяє побудувати просторово-часовий конструкт в операційній системі «тут і зараз». Розміщуючи своє минуле, сьогодення і майбутнє в систему «тут і зараз», ґрунтуючись на особистому досвіді, учасники можуть безпосередньо взаємодіяти з незавершеними ситуаціями минулого (ефект психодрами) та конструювати майбутнє. Таким чином, вони змінюють сприйняття критичної ситуації, роблять більш осмисленою і гнучкою свою поведінку в критичних ситуаціях. Завданнями у використанні ролевих ігор є: відреагування на зовні переживань (драми) внутрішнього світу; оволодіння своїм минулим, його осмислення та «прощання» з ним; підвищення упевненості в собі, самооцінки та зміцнення віри в можливість змінити себе і свою поведінку; пошук оптимальних способів переживання-подолання критичних ситуацій; опанування новими, більш адаптивними соціальними ролями та моделями поведінки. Кожна рольова гра містить три фази:

1) Розминка. Мета - підготовка до психодраматичної дії. Для цього можна використовувати групову дискусію, невербальні вправи.

2) Психодраматична дія. На цій фазі досягається інсайт з проблеми, яка презентована учасникові феноменологічно, через конкретний опис ситуації без інтерпретації та міркувань. Учасникові, в ролі протагоніста, пропонується

розіграти сцену, в якій виявляється індивідуальна ситуація неможливості. Для розігрування сцени необхідно визначити: а) простір дії для створення реальності зі своїм часом, умовами та нормами життя. Це допомагає учаснику вжитися в ситуацію; б) людей, значущих для дії, та підібрати на ці ролі інших учасників групи у якості «Допоміжних Я». Після розігрування ситуації, якщо не спостерігається інтеграції досвіду, необхідно «переграти» ситуацію, змінивши свій життєвий сценарій і способи реагування. Коли учасник (протагоніст) експериментує з новими способами реагування, важливо усвідомлювати почуття та емоції, що супроводжують дії, для того аби асимілювати результат змін.

3) Обговорення. Тут відбувається вираз почуттів, обговорення та аналіз сесії. Для закріплення результатів використовується «розігрування критичних ситуацій в майбутньому». На цій фазі необхідний зворотний зв'язок, який полягає в тому, що учасники діляться почуттями, що виникли у них при розігруванні ролей. Завдяки цьому протагоніст краще усвідомлює свої почуття, потреби, почуття інших людей; бачить взаємозв'язок та логіку виконань своїх життєвих ролей, ролевих фіксації.

Окрім рольової гри ефективним засобом корекції, який ми використали у нашій програмі є графічна техніка арт-терапії, механізм якої, на думку фахівців [61, 93, 102, 145, 256 та ін.], полягає у реконструюванні в символічній формі критичної ситуації та знаходження її рішення через реструктурування та переосмислення цієї ситуації на основі наявних психічних ресурсів суб'єкту (зокрема, креативних властивостей). Кожна арт-терапевтична сесія, яку ми використали у програмі, складається з наступних етапів:

1) Вступ - «розігрів». Використовуються графічна техніка і вправи, метою яких є вивільнення прихованих почуттів та неусвідомлюваної енергії через образотворчу роботу, стимулювання спонтанності, уяви і творчих здібностей.

2) Образотворча робота - «виконання теми». Використовуються вправи і теми, що дозволяють учасникові відобразити свій життєвий досвід та систему стосунків з іншими людьми, включаючи відношення до самого себе, що

дозволяє досліджувати, коректувати поведінку в різних критичних ситуаціях і виражати відчуття, пов'язані з ними. Це супроводжується осмисленням себе в контексті свого життя, на тлі рефлексії своїх відчуттів і потреб.

3) Обговорення - «завершення сесії». Відбувається розкриття відчуттів, асоціацій, думок, пов'язаних з образотворчим продуктом і його змістом. Учасник має можливість інвентаризувати власні основні припущення, а це «... зазвичай призводить до знайомства з можливими альтернативами...» [69; 13]. На обговоренні кожен учасник ділиться своїми відчуттями і думками відносно того, що відбувалося під час сесії, які його враження від загальної атмосфери в групі, характеру вербальної/невербальної комунікації, ролі ведучого, інших учасників, їх відношення до теми сесії.

Втіленням запропонованих вище принципів стала програма психопрофілактики ЕВ (ППЕВ) педагогів, яка реалізована у рамках дисертаційного дослідження на базі Одеського обласного інституту удосконалення вчителів та містить діагностичний, мотиваційний, операціональний та рефлексивний блоки:

1) Діагностичний блок (тривалість – 2 години) призначений для психодіагностики психологічних характеристик учасників експерименту, та проводиться на початковому та у заключному заняттях. Цей блок має однаковий зміст для всіх варіантів ППЕВ.

2) Мотиваційний блок (тривалість – 2 години) призначений для позначення теми ППЕВ (відповідно до певного типу переживання ЕВ), актуалізації групових динамічних процесів та створення групового психологічного простору (міні-лекція, можливі рухливі вправи із тілесним контактом учасників, групове обговорення/дискусія).

3) Операціональний блок (тривалість – 15 годин) складається з теоретичної частки (декілька міні-лекцій по 3-5 хвилин), яка розкриває тему блоку, та практичних занять блоку (ролеві та ділові ігри, групова дискусія, групова та індивідуальна консультація), які спрямовані на профілактику виявлених психологічних та особистісних утруднень учасника шляхом

використання групових форм психолого-педагогічного супроводу, найбільш відповідних для психопрофілактики СЕВ [6, 37, 48, 65, 71, 87 та ін.].

4) Рефлексивний блок (тривалість – 2 години) містить такі форми групової роботи, як групова супервізія та групова дискусія. Наприкінці кожного заняття також проводилось «коло відгуків» або «шерінг» - вираження групою співпереживання учаснику (протагоністу) в глибоких ідентифікаціях, що, зокрема, дає йому можливість отримати зворотній зв'язок та плавно «повернутись в реальність» після хвилюючих переживань. Супервізія передбачає групову роботу з певним критичним досвідом одного з учасників. Аналіз психологічної та психотерапевтичної літератури [109, 133, 153, 154, 155, 172, 168, 181, 210 та ін.] показав, що супервізія сприяє формуванню навиків рефлексії, самоаналізу та самокорекції, що позитивно відбивається на адаптації фахівця в умовах критичної ситуації та підвищує ефективність професійної діяльності.

У груповій супервізії один з учасників викладає практичну ситуацію або її фрагмент та отримує психологічну консультацію від ведучого групи, який фасілізує спільне обговорення у формі зворотного зв'язку з рештою учасників («коло емоцій», «проблемне коло», «коло відгуків» тощо), чим, власне, оптимізується психологічний стан протагоніста. При цьому його критичний досвід має можливість переробки, а сам учасник - можливість розкритися, поділитися своїми переживаннями, отримати зворотній зв'язок від групи.

Відповідно до психологічних характеристик розроблених типів переживання ЕВ педагога, ППЕВ має п'ять варіантів (див. табл. 3.1), детальний науково-методичний опис заходів яких представлено у Додатку Е.

Зміст заходів ППЕВ побудовано відповідно до визначеної у попередніх розділах дослідження типології переживання ЕВ вчителем та, враховує цільову детермінацію і задачну систему переживання ЕВ. Програма містить базові завдання, які можуть бути використані педагогами з різним рівнем професійної компетентності, проявами особистісних характеристик, та індивідуально-орієнтовані завдання, спрямовані на розвиток найбільш zdeформованих

компонентів особистісно-професійної компетентності та корекцію виявлених недоліків.

Таблиця 3.1.

Структура програми психопрофілактики ЕВ вчителів

Блоки ППЕВ	Варіанти ППЕВ				
	фрустрація	стрес	конфлікт	криза	травма
Діагностичний	вхідне та вихідне діагностування				
Мотиваційний	Вправи №1, 2, 3	Вправи №1, 2, 3	Вправи №1, 2, 3	Вправи №1, 2	Вправи №1, 2
Операційний	Вправи №1-4, 8, 9, 11-14	Вправи №1-4, 7-14	Вправи №1-14	Вправи №1-6, 8-14	Вправи №1-10, 12, 13
Рефлексивний	групова дискусія				

Розглянемо спрямованість вправ для кожного варіанту ППЕВ, які відповідають віднайденим характеристикам задачної системи переживання ЕВ педагога (див. табл. 3.1 та Додаток Е):

1) Вправи варіанту ППЕВ-фрустрація орієнтовані на вирішення таких задач: орієнтувати педагога на необхідність змін - проявлені всі симптоми СЕВ, при цьому існує нечутливість до подібного стану речей та відсутня потреба у змінах; цілі життя розташовані у майбутньому; враховуючи відносну «негнучкість» педагога у міжособистісних стосунках, відпрацювати відповідні комунікативні навички.

2) Вправи варіанту ППЕВ-стрес орієнтовані на вирішення таких задач: орієнтувати слухача на необхідність змін (з симптомів СЕВ проявлено лише емоційне виснаження), маючи на увазі те, що він живиться сучасним та

минулим; існує певна «нечутливість» до критичності свого стану та відсутня потреба у змінах.

3) Вправи варіанту ППЕВ-конфлікт орієнтовані на вирішення таких задач: відсутня потреба у змінах (підвищений рівень емоційного виснаження), маючи на увазі те, що смисл життя розташований у майбутньому; по можливості стимулювати його інтерес до самого себе, враховуючи внутрішньо особистісні проблеми (знижена самооцінка).

4) Вправи варіанту ППЕВ-криза орієнтовані на вирішення таких задач: мотивувати учасника на зміни, маючи на увазі те, що смисл життя розташований у сучасному та майбутньому.

5) Вправи варіанту ППЕВ-травма орієнтовані на вирішення таких задач: орієнтувати на слухача на необхідність змін (проявлені всі симптоми СЕВ), маючи на увазі те, що смисл життя розташований у сучасному та минулому; враховуючи його «розгубленість» у міжособистісних стосунках, по можливості мобілізувати його комунікативні ресурси, оскільки вони спрямовані назовні.

ППЕВ запроваджена у рамках трьохтижневих курсів підвищення кваліфікації педагогів, що проводилися на базі Одеського обласного інституту удосконалення вчителів протягом 2008-2009 років. Кожний варіант ППЕВ складається з 30 годин (7 групових занять тривалістю по 3 години та 9 індивідуальних консультацій тривалістю по 1 годині). Частота проведення групових занять – 2-3 рази на тиждень.

Зважаючи на деонтологічні вимоги до наукової та етичної коректності [8, 9, 64, 159], дослідження проведено на таких засадах:

- участь кожного досліджуваного у дослідженні була добровільною;
- усі учасники були поінформовані про його мету і зміст;
- дослідження відповідає основним вимогам професійної етики, є методологічно обґрунтованим, та не містить шкідливих впливів на досліджуваного.

3.2. Результати апробації програми психопрофілактики емоційного вигорання педагога

Для апробації системи психопрофілактики ЕВ педагога ми запланували емпіричне дослідження, яке покликано дати оцінку ефективності кожного її варіанту, а його структура відтворює направлену дію на експериментальну групу досліджуваних без наявності подібного впливу з боку експериментаторів на контрольну групу. Хід емпіричного дослідження можна відобразити такою послідовністю:

- на підставі вхідного діагностування встановити початкові стани експериментальної та контрольної груп;
- впроваджується певна ППЕВ вчителя в експериментальній групі; на підставі повторного діагностування встановити кінцеві стани експериментальної та контрольної груп;
- на підставі математичних критеріїв встановити відмінність кінцевих станів експериментальної та контрольної груп.

При впровадженні ППЕВ, зокрема, на етапі формування дослідницьких груп, нами враховувалась різниця рівнів професійного розвитку, симптомів ЕВ та особистісних якостей слухачів курсів підвищення кваліфікації. За результатами попередньої бесіди, яка проводилась з метою інформування учасників про цілі та завдання програми, була сформована необхідна кількість груп. У експерименті взяли участь десять груп (тобто п'ять пар груп, де кожна пара - це експериментальна та контрольна групи, які умовно позначені для визначених випадків переживання емоційного вигорання: Фр - фрустрація, Ст - стрес, Кф - конфлікт, Кз - криза, Тр - травма; та, відповідно, індекси у позначеннях їх назв - «Е» та «К», див. табл. 3.2) із кількістю загальної вибірки 159 осіб.

Пара груп укомплектована таким чином:

- у кожному варіанті ППЕВ брали участь дві ідентичні за характеристиками групи слухачів курсів підвищення кваліфікації;
- головним критерієм участі у певній групі були прояви певної домінуючої ЦД переживання ЕВ серед її учасників.

Кількість учасників експериментальної групи була обмеженою згідно стандартам психологічного консультування та психокорекції [109, 133, 136, 154, 171, 181 та ін.] та складала не більше ніж 15-17 осіб; кількість учасників контрольної групи не лімітувалась.

Таблиця 3.2.

Кількісний склад загальної вибірки формуючого експерименту (n=159)

Група педагогів	ФрЕ	ФрК	СтЕ	СтК	КфЕ	КфК	КзЕ	КзК	ТрЕ	ТрК
Кількість, осіб	17	16	17	19	17	15	16	23	15	14

Відповідно до експериментальних потреб ми розробили психодіагностичний комплекс емпіричного дослідження, до якого увійшли наступні методики: опитувальник «Професійне вигорання» Н. Є. Водоп'янової [48; 206], методика оцінки емоційного інтелекту (опитувальник EQ) Н. Холла [91; 633], тест смисло-життєвих орієнтацій Д. О. Леонтьєва [117] та авторський опитувальник діагностики ЦДПКС. Вищенаведені методики психодіагностичного комплексу надають 13 показників, зокрема:

- 1) авторський опитувальник ЦДПКС надає інформацію щодо вирішення педагогом «задачі на зміни», тобто - щодо проявленості п'яти ЦД переживання ЕВ (К1-К5) та трьох особистісних відношень:
 - К6 - ставлення до різноманітності життя (комфорт у ситуації високої ентропії);

- K7 - ставлення до необхідності змін у житті (стійке збереження притаманного стилю поведінки в екстремальних ситуаціях);
- K8 - ступінь складності процесу переживання критичної ситуації (присутність ознак одразу декількох критичних ситуацій);

2) H6 - загальний показник осмисленості життя тесту смисло-життєвих орієнтацій Д. О. Леонтєва, який значущо корелює з усіма субшкалами тесту (показники H1-H5), відображує смисло-життєві орієнтації людини, аспекти локусу контролю та надає інформацію щодо вирішення педагогом «задачі на джерело»;

3) E6 – інтегральний показник емоційного інтелекту, як здатності людини розуміти власні відношення особистості, що репрезентовані в емоціях, та керувати емоційними проявами (загальний показник опитувальника Н. Холла) надає інформацію щодо вирішення педагогом «задачі на відношення»;

4) опитувальник «Професійне вигорання» Н. Є. Водоп'янової надає нам інформацію щодо вирішення педагогом «задачі на вистигання» завдяки таким показникам:

- B1 - емоційне виснаження;
- B2 - деперсоналізація;
- B3 - редукція особистих досягнень.

Усі експериментальні дані, перш за все, оброблені за допомогою Z-критерія Колмогорова-Смірнова на відповідність їх розподілу до нормального (див. Додаток Ж, табл. Ж.1-Ж.10). Математичний аналіз результатів засвідчив, що всі показники є параметричними та презентують змінні інтервального типу, окрім K8, яка є змінною рангового типу. Тому для обчислення достовірності відмінностей результатів був використаний t-критерій Стюдента, а також, U-критерій Манна-Уїтні (для непараметричного показника K8).

Розглянемо результати учасників формуючого експерименту для кожного з варіантів ППЕВ педагога (табл. 3.3).

Таблиця 3.3.

Достовірність відмінностей результатів експериментальних та контрольних груп

Групи вчителів		Показники												
		K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	H6	E6	B1	B2	B3
ФрЕ	t	5,77	4,71	4,12	2,37	2,46	1,06	2,68	-2,22	0,35	0,16	2,32	0,22	1,45
	p	0,001	0,001	0,001	0,03	0,03	0,31	0,02	0,04	0,73	0,88	0,03	0,83	0,17
ФрК	t	-1,09	0,96	1,44	0,49	0,77	-0,82	-0,17	-1,82	-1,11	0,12	0,48	0,62	0,06
	p	0,30	0,36	0,18	0,64	0,46	0,43	0,87	0,10	0,29	0,90	0,64	0,55	0,96
СтЕ	t	1,27	2,18	4,67	1,46	1,73	2,21	2,63	0,00	-0,95	-2,95	3,07	2,28	1,18
	p	0,22	0,04	0,001	0,16	0,10	0,04	0,02	1,00	0,36	0,01	0,01	0,04	0,26
СтК	t	0,79	-0,67	0,05	0,42	1,04	0,15	-0,12	0,29	-0,56	-1,20	0,11	1,34	0,77
	p	0,44	0,51	0,96	0,68	0,31	0,88	0,91	0,77	0,58	0,25	0,92	0,20	0,46
КфЕ	t	2,54	2,58	2,33	1,64	0,06	3,64	3,12	0,57	-1,25	-1,06	2,08	-1,00	2,27
	p	0,02	0,02	0,03	0,12	0,96	0,001	0,01	0,58	0,23	0,30	0,05	0,33	0,04
КфК	t	1,22	2,64	-0,20	-0,18	0,61	-1,10	-0,29	0,00	1,47	1,86	1,04	-0,10	0,85
	p	0,24	0,02	0,85	0,86	0,55	0,29	0,77	1,00	0,16	0,08	0,31	0,92	0,41
КзЕ	t	1,50	2,09	1,17	1,97	1,90	1,03	1,63	-0,37	-1,97	-2,77	1,42	-0,15	2,05
	p	0,15	0,05	0,26	0,07	0,08	0,32	0,12	0,72	0,07	0,01	0,18	0,88	0,06
КзК	t	0,00	0,00	0,00	-3,01	0,00	0,00	0,00	0,57	1,65	0,91	-2,13	-2,95	1,01
	p	1,00	1,00	1,00	0,01	1,00	1,00	1,00	0,58	0,11	0,37	0,04	0,01	0,32
ТрЕ	t	4,47	2,79	2,96	2,65	6,11	1,17	1,53	0,32	-1,10	2,68	1,20	0,35	1,00
	p	0,001	0,01	0,01	0,02	0,001	0,26	0,15	0,75	0,29	0,02	0,25	0,73	0,33
ТрК	t	-0,12	0,99	0,32	0,43	0,35	-0,10	1,01	-2,88	0,72	0,57	-0,57	-0,28	1,72
	p	0,91	0,34	0,75	0,68	0,74	0,92	0,33	0,01	0,48	0,58	0,58	0,79	0,11

Примітка. Достовірність відмінностей результатів обчислена за t-критерієм Стьюдента, окрім непараметричного показника К8, де використаний U-критерій Манна-Уїтні.

Апробація варіанту ППЕВ-фрустрація. Аналіз результатів контрольної групи ФрК (див. табл. Ж.2) на початку та в кінці експерименту свідчить про те, що зміни рівнів середніх всіх показників контрольної групи не змінились на статистично достовірному рівні, а тому не підлягають змістовній інтерпретації.

Аналіз результатів експериментальної групи ФрЕ (табл. Ж.1) на початку та в кінці експерименту свідчить про те, що рівні середніх:

- показників опитувальника ЦДПКС К1-К7 (окрім показника К6) значущо зменшились, хоча й залишились у діапазоні середніх значень; показник ступеня складності переживання ЕВ значущо зріс на 3% ($t=-2,22$; $p=0,04$) та перемістився у діапазон полімодального переживання ЕВ;
- показник емоційного виснаження В1 значно зменшився у середній діапазон значень з високого ($t=2,32$; $p=0,03$).

Як свідчать результати математичного аналізу експериментальна група (ФрЕ) після проведення експерименту значно покращила свої результати, про що свідчить перевірка відмінностей на достовірність. Треба відмітити значуще зменшення рівня емоційного виснаження (показник В1) та ріст ступеня складності ПЕВ (показник К8) який, на нашу думку, свідчить про певну переорієнтацію життєвого світу педагога, коли з'являються ознаки інших варіантів цільової детермінації.

Таким чином, з чотирьох другорядних задач, що стоять перед вчителем у разі переживання ЕВ як фрустрації (на джерело, на відношення, на зміни та на вистигання), принаймні дві останні вирішені. Підсумовуючи результат варіанту ППЕВ-фрустрація, можна відмітити, що він показав статистично достовірне покращення восьми з 13 діагностованих показників для експериментальної групи, що підтверджує його ефективність.

Апробація варіант ППЕВ-стрес. Аналіз результатів контрольної групи СтК (табл. Ж.4) на початку та в кінці експерименту свідчить про те, що рівні середніх всіх показників статистично не змінились та не підлягають змістовній інтерпретації. .

Аналіз результатів експериментальної групи СтЕ (табл. Ж.3) на початку та в кінці експерименту свідчить про те, що рівні середніх:

- показників опитувальника ЦДПКС К2, К3, К6 та К7 значущо зменшились, хоча й залишилися у діапазоні середніх значень;
- інтегральний показник емоційної компетентності Н. Холла Е6 значущо виріс майже на 63,7% ($t=-2,95$; $p=0,01$) та залишився у діапазоні високих значень;
- показників СЕВ значущо зменшились: емоційне виснаження (В1) - на 28,9% та деперсоналізації (В2) - на 40,6%.

Апробація варіанту ППЕВ-конфлікт. Аналіз результатів контрольної групи КфК (табл. Ж.6) на початку та в кінці експерименту свідчить про те, що значущо зменшились рівні середніх лише для показника К2 - на 30,3% ($t=2,64$; $p=0,02$) та інтегрального показника емоційної компетентності Н. Холла Е6 - на 22,3% ($t=1,86$; $p=0,08$), залишившись у діапазоні високих значень.

Аналіз результатів експериментальної групи КфЕ (табл. Ж.5) на початку та в кінці експерименту свідчить про те, що рівні середніх:

- показників опитувальника ЦДПКС К1-К7 значущо зменшились, відповідно на 1,15%, 8,75%, 2,61%, 5,15%, 4,64%, 0,68% та 7,24% хоча й залишилися у діапазоні середніх значень;
- показників СЕВ значущо зменшились, зокрема, емоційне виснаження (В1) - на 6,7% та редукція особистісних досягнень (В3) - на 9,2%.

Результати експериментальної групи КфЕ (табл. Ж.5) свідчать про плеяду з сімох оптимізованих показників. Відбулася певна переорієнтація життєвого світу педагогів - зменшилися прояви ознак стресу (показник К2), конфлікту (показник К3) та фрустрації (показник К1). Також зросла готовність вчителів до змін у житті (зменшення рівнів екзистенційної інертності: показників К6 - комфорту у невизначеності і нестабільності та К7 - ригідності, як стійкого збереження притаманного стилю поведінки в екстремальних ситуаціях). Та, головне, що зменшилися прояви редукції особистісних досягнень (показник В3) та емоційного виснаження (показник В1).

Апробація варіанту ППЕВ-криза. Аналіз результатів контрольної групи КзК (табл. Ж.8) на початку та в кінці експерименту свідчить про те, що рівні середніх:

- лише показника опитувальника ЦДПКС К4 залишились у діапазоні середніх значень та значущо збільшились на 6,31% ($t=-3,01$; $p=0,01$);
- показників СЕВ значущо зросли - відповідно, емоційного виснаження (В1) - на 3,71% ($t=-2,13$; $p=0,04$) та деперсоналізації (В2) - на 7,66% ($t=-2,95$; $p=0,01$).

Отже, аналіз результатів контрольної групи КзК свідчить про значущі негативні зміни трьох показників: ріст проявів ознак переживання ЕВ, як кризи; зріс рівень емоційного виснаження (В1) та деперсоналізації (В2).

Аналіз результатів експериментальної групи КзЕ (табл. Ж.7) на початку та в кінці експерименту свідчить про те, що рівні середніх:

- показників опитувальника ЦДПКС К2, К4 та К5 значущо зменшились, відповідно, на 21,28%, 31% та 23,9%,
- інтегральний показник емоційної компетентності Н. Холла Е6 значущо зріс майже на 70,64% ($t=-2,77$; $p=0,01$) та змістився у діапазон високих значень;
- інтегральний показник осмисленості життя за тестом Д. О. Леонтьєва Н6 значущо зріс на 9% ($t=-1,97$; $p=0,07$), залишаючись у діапазоні високих значень;
- значущо зменшилась редукція особистісних досягнень (показник В3) на 11,67%.

Результати експериментальної групи КзЕ свідчать, що завдяки впливу заходів ППЕВ оптимізувались шість показників на статистично достовірному рівні. Це достатньо високі результати у порівнянні з іншими варіантами ППЕВ означають відмінне виконання задач «на джерело», «на відношення» та «на вистигання».

Апробація варіанту ППЕВ-травма. Аналіз результатів контрольної групи ТрК (табл. Ж.10) на початку та в кінці експерименту свідчить про те, що значущо, на 12,5% ($t=-2,88$; $p=0,01$), виріс рівень середнього ступеня складності переживання ЕВ (показник К8), решта показників залишились без достовірно значущих змін.

Аналіз результатів експериментальної групи ТрЕ (табл. Ж.9) на початку та в кінці експерименту свідчить про те, що рівні середніх:

- показників К1-К5 опитувальника ЦДПКС значущо зменшились, відповідно, на 26,55%, 18%, 25,52%, 24,29% та 29,88%;
- інтегральний показник емоційної компетентності Е6 (тест Н. Холла) значущо зменшився майже на 38,57% ($t=2,68$; $p=0,02$) та змістився у діапазон високих значень.

Результати експериментальної групи ТрЕ засвідчили значуще зменшення рівнів всіх ознак переживання ЕВ (показники К1-К5) та зменшення рівня емоційного інтелекту - (показник Е6), що, на нашу думку, може бути інтерпретовано як наслідок психопрофілактичної резистенції цього типу переживання ЕВ. Даний факт відповідає відомим науці особливостям психологічної травми, яку людина долає (переживає) з певними втратами психічних ресурсів [140, 157, 184 та ін.], зокрема, спостерігаються різноманітні психосоматичні розлади: ПТСР, психогенні адаптивні реакції, зоогенні неврози, соціальна дезадаптація тощо [189, 214, 215, 246 та ін.].

Таким чином, порівняльний аналіз результатів контрольних та експериментальних груп, показав статистично достовірні позитивні зміни показників психодіагностичного комплексу всіх експериментальних груп (див. табл. 3.3), які відтворюють стан життєвої кризи та ознаки ЕВ (Додаток Ж), що загалом підтверджує ефективність психопрофілактичної програми.

При порівнянні результатів, отриманих в експериментальних групах для всіх варіантів ППЕВ встановлено, що, головним чином, зменшення на статистично достовірному рівні зазнали змін елементи задачної системи переживання ЕВ, зокрема, симптомів ЕВ та ознак критичної ситуації для: фрустраційного та стресового типів переживання ЕВ – по вісім з тринадцяти показників; конфліктного типу переживання ЕВ - сім з тринадцяти показників; кризового та травматичного типів переживання ЕВ - по шість з тринадцяти показників. У той же час, для всіх контрольних груп сукупно виявлено чотири з

65 змінених на статистично достовірному рівні значущості показника, причому, лише один з них покращив свій рівень (див. табл. 3.3 та Додаток Ж).

Таким чином, аналіз результатів апробації свідчить про те, що запропонована програма психопрофілактики ЕВ вчителів досягла основної своєї мети - значущого зменшення основних симптомів СЕВ, та, в той же час, проявив критичної ситуації.

Висновки до третього розділу

Узагальнюючи результати запропонованої у розділі програми психопрофілактики емоційного вигорання педагога, можна зробити наступні висновки.

1) На підставі аналізу наукової літератури та результатів попередніх розділів з метою профілактики емоційного вигорання педагогів розроблено програму, яка складається з чотирьох блоків (діагностичного, мотиваційного, операціонального та рефлексивного) та покликана перешкодити несприятливій динаміці існуючого стану емоційного вигорання, а також, запобігти його рецидивам та несприятливим соціальним наслідкам.

2) Аналіз результатів запропонованої програми психологічної профілактики емоційного вигорання педагогів показав, що для всіх експериментальних груп виявлено статистично достовірні відмінності результатів у 33 з 65 показників. Натомість, для контрольних груп виявлено статистично достовірні зміни для 4 з 65 показників, при цьому, лише один з них має позитивну динаміку.

Треба відмітити, що найбільшу резистентність до психопрофілактичних заходів програми виявили кризовий та травматичний типи переживання емоційного вигорання. Останні типи, в купі с фрустраційним, за підсумками емпіричного дослідження виявили найменші позитивні зміни у рівнях симптомів емоційного вигорання.

3) Запровадження заходів програми призвели до значущого зменшення рівнів симптомів емоційного вигорання, що складає основну мету програми, зокрема: фрустраційного типу переживання - симптому емоційного виснаження (на 14,46% при $t=2,32$ та $p=0,03$); стресового типу переживання - симптомів емоційного виснаження (на 28,18% при $t=3,07$ та $p=0,01$) та деперсоналізації (на 40,63% при $t=2,08$ та $p=0,05$); конфліктного типу переживання – симптомів емоційного виснаження (на 17,34% при $t=3,07$ та $p=0,01$) та росту редукції особистісних досягнень (на 12% при $t=2,27$ та $p=0,04$). Очевидно, що найбільше піддається психопрофілактичному впливу програми симптом емоційного виснаження педагогів, найменшому впливу, відповідно, симптом деперсоналізації педагога. Натомість, всі показники рівнів емоційного вигорання контрольних груп залишилися незмінними.

4) Встановлено, що для всіх експериментальних груп значущо та на достовірно статистичному рівні зменшено прояви ознак критичності життєвої ситуації, зокрема, для: фрустраційного та травматичного типів переживання – ознаки всіх п'яти типів критичних ситуацій; стресового типу переживання - ознаки критичних ситуацій за типом стресу та конфлікту; конфліктного типу переживання - ознаки критичних ситуацій за типом фрустрації, стресу та конфлікту; кризового типу переживання - ознаки критичних ситуацій за типом стресу, кризи та травми. Цей факт означає значне покращення задачної ситуації процесу переживання емоційного вигорання педагогів означених груп.

5) Визначено, що мета програми психопрофілактики емоційного вигорання виконана, оскільки запровадження її заходів сприяли зменшенню рівнів симптомів емоційного вигорання, а також ознак критичних ситуацій в учасників експериментальних груп, зокрема, найбільші зрушення діагностованих показників спостерігаються для стресового, найменші - для кризового та травматичного типів переживання емоційного вигорання.

Результати апробації запропонованої програми психопрофілактики емоційного вигорання педагогів дозволяють говорити про можливість її використання у якості психопрофілактичної, запобіжної та попереджувальної.

ВИСНОВКИ

У дисертації представлено теоретичне узагальнення та запропоновано нове вирішення наукової проблеми емоційного вигорання педагогів, що дозволило розширити та поглибити уявлення про шляхи його психопрофілактики.

1) Визначено, що у сучасній психології емоційне вигорання трактується неоднозначно. Проведене узагальнення теоретико-емпіричних досліджень дозволило розглядати емоційне вигорання як процес неоптимального пристосування фахівця до робочого стресу із стадіями – напруження, резистенції та виснаження, що змінює особистісну цілісність та активує комплекс відповідних переживань з метою організації нової особистісної цілісності, результатом якого є психологічний стан, що характеризується виснаженням, деперсоналізацією та редукцією особистісних досягнень. Показано, що емоційне вигорання науковці розглядають у двох аспектах: статичному, який презентує структуру даного феномену (реакцію, розлад, стан, симптомокомплекс, систему ознак, наслідки тощо); процесуальному, який відтворює перебіг структурних змін феномену (деструкція, стагнація, пристосування, механізм, тенденція).

2) Доведено, що переживання емоційного вигорання як інтегральне психічне утворення процесуально-діяльнісної природи відображує специфічну внутрішню психічну активність; містить три системні рівні – віддзеркалюючий, орієнтуючий та перетворюючий. Переживання своїм психологічним змістом має оновлення смислового співвідношення «свідомість/буття» на вимогу унеможливленої життєвої необхідності, тобто виробництво нового сенсу життя та обумовлюється цільовою детермінацією та задачною системою.

3) Побудовано структурно-динамічну модель переживання емоційного вигорання педагога, у центрі уваги якої є перетворююча внутрішній психологічний світ психічна діяльність, яка: спрямована цільовою детермінантою переживання; полягає у відновленні смислової відповідності

між свідомістю та буттям; складається з виконання головної задачі переживання емоційного вигорання, що містить декілька другорядних задач та опосередкована проявами емоційної та смислової сфер особистості.

4) Розроблено комплекс традиційних діагностичних психодіагностичних методик, який спрямовано на вивчення характеристик структурних компонентів переживання емоційного вигорання педагога. Для визначення цільової детермінації переживання емоційного вигорання педагога розроблено опитувальник, який дозволяє якісно та кількісно оцінити її характеристики.

5) Результати емпіричного дослідження дозволили встановити, що домінуюча цільова детермінанта для кожної виокремленої групи вчителів має декілька додаткових детермінант, зокрема: переживання емоційного вигорання педагога, що уподібнене переживанню критичних ситуацій «стрес» та «фрустрація» (26,2% та 18,2% від загальної кількості вибірки відповідно), додатково мають ознаки конфлікту та травми; переживання емоційного вигорання педагога за типом критичної ситуації «конфлікт» (21,3% від загальної кількості вибірки) не має додаткових; переживання емоційного вигорання педагога за типом критичної ситуації «криза» (5,14% від загалу) має ознаки стресу, фрустрації та конфлікту; переживання емоційного вигорання педагога за типом критичної ситуації «психологічна травма» (9,6% від загалу) містить ознаки стресу, фрустрації, кризи та конфлікту.

б) На основі процедури факторизації та психологічного аналізу даних досліджуваний ознаковий простір згруповано в чотири масиви даних, які відображують структуру задачної системи переживання емоційного вигорання. Задача «на джерело» відображує смисло-життєву орієнтацію педагога у процесі видобутку нового сенсу буття; задача «на зміни» відображує відношення педагога до невизначеності та необхідності змін у житті; задача «на відношення» відображує відношення педагога, що репрезентуються в емоціях та здібностях управляти емоційною сферою; задача «на вистигання» відображує симптоми емоційного вигорання.

7) Емпірично виділено типи переживання педагогами емоційного вигорання, які визначаються якісно-кількісними сполученнями психологічних характеристик його компонентів: цільової детермінації та задачної системи. Визначено п'ять мономодальних (стресовий, фрустраційний, конфліктний, кризовий, травматичний) та один полімодальний типи переживання емоційного вигорання педагога.

Для представників кожного з виділених типів переживання емоційного вигорання розроблено та запроваджено психопрофілактичну програму, яка складається з чотирьох блоків, а саме, діагностичного, мотиваційного, операціонального та рефлексивного, та спрямована на перешкоду незадовільній динаміці існуючого стану, запобіганню повторному виникненню симптомів емоційного вигорання та його несприятливим соціальним наслідкам.

8) Встановлено, що запровадження заходів програми психопрофілактики призвели до певного зменшення рівнів симптомів емоційного вигорання у досліджуваних з експериментальних груп, зокрема: фрустраційного типу переживання - симптому емоційного виснаження (на 3,2%); стресового типу переживання - симптомів емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистісних досягнень (на 5% та 3,6% відповідно); конфліктного типу переживання – симптомів редукції особистісних досягнень (на 12%); кризового типу переживання – симптомів емоційного виснаження та редукції особистісних досягнень (на 5,6% та 6,3% відповідно); травматичного типу переживання - симптомів емоційного виснаження та редукції особистісних досягнень (на 11% та 7,4% відповідно).

Загалом, статистично достовірне позитивне зменшення рівнів показників емоційного вигорання в експериментальних групах, а також відсутність позитивних змін та навіть значне значуще погіршення показників психодіагностичного комплексу у всіх контрольних групах свідчить про ефективність запропонованої програми психопрофілактики емоційного вигорання педагогів.

Проведене дослідження не охоплює всіх аспектів проблеми емоційного вигорання педагогів. Отримані результати є передумовою для перспективних напрямків подальшої роботи: розробки ефективних програм психопрофілактики емоційного вигорання вчителів, створення нових технологій підвищення професійної компетентності педагогів та її складових.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Основные этапы развития концепции С. Л. Рубинштейна / К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский // Рубинштейн С. Л. Избранные философско-психологические труды: Основы онтологии, логики и психологии / РАН, Ин-т психологии. - М.: Наука. - 1997. - 462 с.
2. Айсина Р.М. Влияние личностных факторов на эмоциональное выгорание менеджеров в условиях коммерческой организации : автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Р. М. Айсина. - М., 2007. - 27 с.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. - СПб.: Питер. - 2001. - 288 с.
4. Андреева И.Н. Развитие эмоциональной компетентности педагогов [Психология образования сегодня: Теория и практика] / И. Н. Андреева // Под ред. С.И. Коптевой, А.П. Лобанова, Н.В. Дроздовой. – Мн., 2003. – С. 166-168.
5. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: непонимание, приводящее к «исчезновению»? / И. Н. Андреева // Психологический журнал. – Минск, 2006. – №1.– С. 28-32.
6. Анцупов А.Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе / А. Я. Анцупов. - М.: ВЛАДОС, 2004. - 207 с.
7. Александровский Ю. А. Пограничные психические расстройства: [Руководство для врачей] / А. Ю. Александровский. - М.: Медицина, 2000. - 496 с.
8. Анастаси А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении / А. Анастаси. - М.: Апрель Пресс. - Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. - 752 с.

9. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. - 7-е изд. - СПб.: Питер, 2005. - 668 с.
10. Анохин П. К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем / П. К. Анохин. - М.: Наука, 1973. - С. 5-61.
11. Анохин П.К. Идеи и факты в разработке теории функциональных систем/ П. К. Анохин [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://ihtik.lib.ru/philosarticles_21dec2006/philosarticles_21dec_2006_742.rar
12. А. с. Опитувальник діагностики показників переживання критичної ситуації / Ю. П. Жогно. - Свідоцтво про реєстрацію авторського права на твір № 28981 від 29.05.2009 р.
13. А. с. Тест-опитувальник діагностики показників переживання професійної кризи // Саннікова О.П., Бринза І.В. - Свідоцтво про реєстрацію авторського права на твір № 8840 від 24.11.2003 р.
14. Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл.– М.: Педагогика, 1990. - 184 с.
15. Барабанщиков В. А. Системная организация и развитие психики / В. А. Барабанщиков // Психологический журнал, 2003. - Т. 24. - № 1. - С. 29-46.
16. Бассин Ф. В. Проблема «бессознательного» (о неосознаваемых формах высшей нервной деятельности) / Ф. В. Бассин. - М.: Медицина, 1968. - 469 с.
17. Бассин Ф. В. О некоторых современных тенденциях развития теории «бессознательного»: установка и значимость (заключительная статья) [Бессознательное: природа, функции, методы исследования] / Ф. В. Бассин. – Тбилиси: Мецниереба, 1985. – С. 429–457.
18. Бассин Ф.В. О развитии взглядов на предмет психологии / Ф. В. Бассин // Вопросы психологии, 1971. – №4. – С. 101–113.
19. Баранов А. А. Психология стрессоустойчивости педагога. (Теоретические и прикладные аспекты): дис. доктора психол. наук: 19.00.07 / Баранов Александр Аркадьевич. - Санкт-Петербург, 2002. - 405 с.

20. Бахтин М.М. Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве / М. М. Бахтин [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/bahtin/probl_sod.php
21. Бахтин М. М. Формы времени и хронотопа в романе. [Очерки по исторической поэтике] / М. М. Бахтин // Вопросы литературы и эстетики. - М.: Худож. лит, 1975. - С. 234-407.
22. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф. Б. Березин. - Л.: Наука, 1988. - 270 с.
23. Богомаз С. А. Лонгитюдные исследования в системе психологического сопровождения учебного процесса в средней школе / С. А.Богомаз, Г. В. Залевский // Мат-лы Международного конгресса «Новые технологии науки и образования на пороге третьего тысячелетия». - Т. 5. - Ч. 2. // Здоровье нации: образование и духовность. - Новосибирск-Москва, 1999. - С. 203-210.
24. Бодров В. А. Информационный стресс: [Учебное пособие для вузов] / В. А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2000. - 352 с.
25. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. - М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. - 352 с.
26. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении / В. В. Бойко. - СПб.: Питер, 2004. - 474 с.
27. Большакова Т.В. Личностные детерминанты и организационные факторы психического выгорания у медицинских работников : автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.03 «Психология труда инженерная психология, эргономика» / Т. В. Большакова. - Ярославль, 2004. - 27 с.
28. Большая советская энциклопедия / Под ред. А. М. Прохорова. - М.: Советская энциклопедия, 1978 [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru/dict/bse>

29. Большой психологический словарь : в 30 т. / [Под. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко]. - М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. - 632 с.
30. Борисова М. В. Психологические детерминанты психического выгорания у педагогов : автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Педагогическая психология» / М. В. Борисова. - Ярославль, 2003. - 28 с.
31. Брайт Д. Стресс. Теории, исследования, мифы / Д. Брайт, Ф. Джонс. - СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. - 352 с.
32. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование: [Логико-психологический анализ] / А. В. Брушлинский. - М.: Мысль, 1979. - 230 с.
33. Брушлинский А. В. Субъектно-деятельностная концепция и теория функциональных систем / А. В. Брушлинский // Вопр. психологии, 1999. - №5. – С. 44-49.
34. Булатевич Н. М. Синдром эмоционального выгорания учителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.04 «Медицина психологія» / Н. М. Булатевич. - К., 2004. - 19 с.
35. Бурлачук Л. Ф. Словарь - справочник по психологической диагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. - К.: Наукова думка, 1989. - 200 с.
36. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика [Учебник для вузов] / Л. Ф. Бурлачук. - СПб.: Питер, 2003. - 351 с.
37. Бурлачук Л.Ф. Психология жизненных ситуаций [Учебное пособие] / Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова. - М.: Российское педагогическое агентство, 1998. - 178 с.
38. Бюдженталь Дж. Наука быть живым: диалоги между терапевтом и пациентами / Дж. Бюдженталь. - М.: «КЛАСС», 2006. - 325 с.
39. Валькова Т. А. Резистенция как показатель профессиональной деформации личности учителя: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Валькова Татьяна Анатольевна. - Казань, 2002. - 171 с.
40. Василюк Ф. Е. Методологический анализ в психологии / Ф. Е. Василюк. - М.: МГППУ. – Смысл, 2003. - 240 с.

41. Василюк Ф. Е. От психологической практики к психотехнической теории / Ф. Е. Василюк // Московский психотерапевтический журнал, 1992. - №1. - С. 15-32.
42. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк. - М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1984. - 200 с.
43. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. - СПб.: СОЮЗ, 1997. - 224 с.
44. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский - М.: Педагогика, 1982. - 504 с.
45. Выживание (факторы и механизмы): [Учебное пособие] // С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. - 2-е изд. - М.: Изд-во МПСИ, 2007. - 368 с.
46. Виданова Ю. И. Особенности психического выгорания и преодолевающего поведения у административных работников государственной службы : автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика» / И. Ю. Виданова. - СПб., 2008. - 17 с.
47. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. - М.: Изд-во МГУ, 1990. -288 с.
48. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова. - СПб.: Питер, 2008. - 336 с.
49. Водопьянова Н. Е. Технология проведения тренингов по превенции синдрома профессионального выгорания / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://l-i-b.info/index.php?showtopic=143&hl>
50. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий [Исследования мышления в советской психологии] / П. Я. Гальперин. - М., 1976. - 478 с.
51. Ганзен В. А. Системные описания в психологии / В. А. Ганзен. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. - 176 с. [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://thepsy.narod.ru/index.files/istochniki/Ganzen_opisaniya.rar.

52. Гаркави Л. Х. Адаптационные реакции и резистентность организма / Л. Х. Гаркави, Е. Б. Квакина, М. А. Уколова. - Ростов н/Д, 1979. - 119 с.
53. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию / Ю. Б. Гиппенрейтер.- М.: Изд-во МГУ, 1988. - С. 65-93.
54. Гнездилова О.Н. Инновационная педагогическая деятельность как фактор предупреждения эмоционального выгорания учителя: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Гнездилова Ольга Николаевна. - Москва, 2005. - 159 с.
55. Голиков Н. А. Психологические аспекты профилактики стагнации профессионального развития педагога / Н. А. Голиков // Сибирский учитель, 2005. - №2. - С. 34-36.
56. Голованова Н.Ф. Общая педагогика / Н. Ф. Голованова. - СПб.: Речь, 2005. - 317 с.
57. Горностай П. П. Життєва компетентність в умовах обмеженості життєвого світу / П. П. Горностай / Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: [Наук-метод. збірн.]. - К.: Контекст, 2000. - С. 44-47.
58. Горностай П. П. Психологія життєвої кризи / П. П. Горностай // Під ред. Т. М. Титаренко. - Київ. - Агропромвидав України, 1998. - С. 69-96.
59. Грицук О. В. Збереження професійного здоров'я вчителів як проблема сучасної психології [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://www.rapdon.org.ua/mod-subjects-viewp age-ageid-75.html>
60. Гришина Н. В. Помогающие отношения: профессиональные и экзистенциальные проблемы / Н. В. Гришина // Психологические проблемы самореализации личности // Под ред. А. А. Крылова и Л. А. Коростылевой. - СПб., 1997. - 348 с.
61. Губина С. Т. Профилактика и коррекция эмоционального выгорания педагогов с помощью музыкальных психологических средств воздействия : автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / С. Т. Губина. - Ижевск, 2006. - 20 с.

62. Гуссерль Э. Философия как строгая наука. Логические исследования [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://ihtik.lib.ru/philosarticles_21dec2006/philosarticles_21dec20069234.rar
63. Гуссерль Э. Феноменология внутреннего сознания времени [Собр. соч.]. Т.1 / Э. Гуссерль. - М.: Гнозис, 1994. - 162 с.
64. Давыдов В. П. Методология и методика психолого-педагогического исследования: [учеб. пособие для студ. вузов] / В. П. Давыдов, П. И. Образцов, А. И. Уман. - М.: Логос, 2006. - 128 с.
65. Джендлин Ю. Фокусирование: Новый психотерапевтический метод работы с переживаниями / Ю. Джендлин // Пер. с англ. А. С. Ригина. - М.: Независимая фирма «Класс», 2000. - 448 с.
66. Додонов Б. И. В мире эмоций / Б. И. Додонов. - М.: Политиздат, 1977. - 140 с.
67. Додонов Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. - М.: Политиздат, 1978. - 272 с.
68. Дорфман Л. Я. Индивидуальный эмоциональный стиль / Л. Я. Дорфман // Вопросы психологии, 1989. –№5 – С.88-95.
69. Дорцен Э. ван Практическое экзистенциальное консультирование и психотерапия / ван Э. Дорцен. - Ростов-на-Дону. - Ассоциация экзистенциального консультирования, 2007. - 216 с.
70. Державна програма «Вчитель» / Офіційний вісник України, 2002. - № 13. - С. 109.
71. Духновский С. В. Психологическое сопровождение подростков в критических ситуациях / С. В. Духновский. - Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2003. - 124с.
72. Жеглова К. Ю. Особенности динамики формирования психического выгорания в профессии оператора телекоммуникационной связи // : автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика» / К. Ю. Жеглова. - Ярославль, 2007. - 27 с.

73. Жогно Ю. П. Вплив групових методів психокорекції на професійну компетентність вчителя / Ю. П. Жогно, Т. Н. Чебикіна // Наша школа, 2009. - №2. - С. 3-7.
74. Жогно Ю. П. Вплив емоційного вигорання на професійну компетентність вчителя / Ю. П. Жогно // Наука і освіта, 2008. - № 8-9. - С. 40-43.
75. Жогно Ю.П. Емоційне вигорання в педагогічному спілкуванні та співвідношення понять «суб'єктивне / суб'єктне» / Ю. П. Жогно // Наука і освіта, 2008. - № 3. - С. 37-40.
76. Жогно Ю. П. Мониторинг динамики синдрома эмоционального выгорания педагога / Ю. П. Жогно // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки. [Зб. наукових праць]. - К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. - № 19 (43). - С. 24-31.
77. Жогно Ю. П. Концептуальные аспекты ключевых педагогических компетенций педагога-воспитателя дошкольного учреждения / Ю. П. Жогно, Т. Н.Чебыкина, // Наша школа, 2008. - №1. - С. 17-20.
78. Жогно Ю. П. До питання емоційної компетентності вчителя в контексті особистісно-орієнтованих технологій перепідготовки вчителя / Ю. П. Жогно, Т. Н. Чебыкина // Наша школа. - №2. - 2008. - С. 39-42.
79. Жогно Ю. П. Психологічні особливості переживання педагогом стану емоційного вигорання / Ю. П. Жогно // Матеріали Всеукраїнської наук. конф. [«Смисловий простір та розвиток особистості»] (м. Донецьк, 15-16 травня 2009 р.) / М-во освіти і науки України, ДПіП. - Донецьк: ДПіП. - 2009. - С.80-82.
80. Жогно Ю. П. Синдром эмоционального сгорания педагога как аспект организации учебно-воспитательного процесса / Ю. П. Жогно // Научный вестник ЮГПУ им. К. Д. Ушинского, 2007, № 3-4. - С. 80-87.
81. Жогно Ю. П. Типологія переживання педагогом стану емоційного вигорання / Ю. П. Жогно // Матеріали другої наук.-практ. конф. [«Методології та технології практичної психології в системі вищої освіти»]

- (м. Київ, 10-11 квітня 2009 р.) / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Київ: НПУ ім.. М. П. Драгоманова. - 2009. - С.76-78.
82. Жогно Ю. П. Концептуальные аспекты ключевых педагогических компетенций педагога-воспитателя дошкольного учреждения / Ю. П. Жогно, Т. Н. Чебыкина // Наша школа, 2008, №1.- С. 17-20.
83. Закон України «Про вищу освіту» / Офіційний вісник України, 2002. - № 8.
84. Зайчикова Т. В. Соціально-психологічні детермінанти синдрому "професійного вигорання" у вчителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія» / Т. В. Зайчикова. - К., 2005. - 20 с.
85. Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. – М.: «Академический проект», 2003. – 336 с.
86. Зейгарник Б. В. Патопсихология / / Б. В. Зейгарник. - М.: Издательство Московского университета, 1986 // Режим доступа: <http://psylib.kiev.ua/>
87. Зеленова И. М. Программа деятельности педагога-психолога в образовательном учреждении по сохранению психического здоровья педагогов. Факторы, влияющие на эмоциональное выгорание / И. М. Зеленова // ШП, 2005. - №13. – С.25-37.
88. Зоткин Н.В. Смыслополагание в ситуации неопределенности : автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.11 «Политическая психология» / Н. В. Зоткин. - Москва, 2000. - 21 с.
89. Изард К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. - СПб.: Питер, 2006. - 464 с.
90. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. - СПб.: Питер, 2006. - 512 с.
91. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. - СПб.: Питер, 2001. - 752 с.
92. Иванова Е. В. Стиль адаптации к новым условиям учебной деятельности (На материале исследования младших школьников и подростков) : автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Е. В. Иванова. - Пермь, 2000. - 20 с.

93. Иноземцева Е. А. Психологические эффекты западных моделей социально-психологических тренингов в России : автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / Е. А. Иноземцева. - Москва, 2004. - 22 с.
94. Калашникова Н. Г. Содержание и методы подготовки и повышения квалификации учителя начальных классов в области формирования у школьников умений самостоятельной деятельности : автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. Г. Калашникова. - Москва, 2002. - 40 с.
95. Калина Н. Ф. Основы психоанализа / Н. Ф. Калина. - М.: «Рефл-бук», К.: "Ваклер", 2001. - 352 с.
96. Каримова А.Р. Половые особенности эмоционального выгорания учителей зрелого и пожилого возраста [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://1-i-b.info/index.php?showtopic=64&hl>
97. Карпинский К. В. Психология жизненного пути личности: [учеб. пособие] / К. В. Карпинский. – Гродно: ГрГУ, 2002. – 167 с.
98. Китаев-Смык Л.А. Выгорание персонала. Выгорание личности. Выгорание души / Л. А. Китаев-Смык // Вопросы психологии экстремальных ситуаций, 2007. - № 4. - С. 2-21.
99. Кляпець О. Я. Шлюбна залежність як чинник розвитку емоційного вигорання в сім'ї / О. Я. Кляпець // Журнал «Соціальна психологія», 2006. - №6(20). – С. 164-174.
100. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности. Психология индивидуальных различий. [Тексты] / Е. А. Климов // Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. - М.: Изд-во МГУ, 1982. - С. 74-77.
101. Кондрацька Л. В. Сімейні конфлікти як фактор емоційного вигорання у підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія» / Л. В. Кондрацька. – К., 2009. – 21 с.

102. Колесникова М.Г. Тренинг саморегуляции в постдипломном образовании педагога / М. Г. Колесникова, М. А. Резников // Постдипломное образование: проблемы, опыт и перспективы. [М-лы IV международной научно-практической конференции]. - СПб.: СПбАППО, 2004. - С. 57-62.
103. Коломинский Я. Л. Психология педагогического взаимодействия // Я. Л. Коломинский, Н. М. Плескачева, И. И. Заяц, О. А. Митрахович // Под ред. Я. Л. Коломинского. - СПб.: Речь, 2007. - 240 с.
104. Косицкий Г. И. Физиология человека: [Руководство для врачей] / Г. И. Косицкий. - М.: Медицина, 1985. - 544 с.
105. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / Р. Кочюнас. - М.: "Академический проект", 1999. - 349 с.
106. Крапивина О.В. Эмоциональное выгорание как форма профессиональной деформации у пенитенциарных служащих: дис. канд. психол. наук: 19.00.13 / Крапивина Ольга Валерьевна. - Тамбов, 2004. - 200 с.
107. Красило А. И. Психологическое консультирование посттравматических состояний: [учеб.-метод. пособие] / А. И. Красило. - М. : Изд-во МПСИ, 2004. - 96 с.
108. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского. - Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС», 1998. - 494 с.
109. Кулаков С. А. Практикум по супервизии в консультировании и психотерапии / С. А. Кулаков. - СПб.: Речь, 2002. - 236 с.
110. Кустова В. В. Исследование психологического синдрома эмоционального выгорания у студентов – социальных педагогов на этапе профессионального становления / В. В. Кустова // МНВ: Сетевое электронное издание. - 2006. - №4. - с. 80-81.
111. Куфлієвський А. С. Соціально-психологічні детермінанти розвитку синдрому «вигорання» серед працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України: дис. канд. психол. наук: 19.00.09 / Куфлієвський Андрій Станіславович. - Х., 2006. - 165 с.

112. Левин К. Динамическая психология: [избранные труды] / К. Левин. – М.: Смысл, 2001. – 572 с.
113. Леонова А. Б. Комплексная стратегия анализа профессионального стресса: от диагностики к профилактике и коррекции / А. Б. Леонова // Психологический журнал, 2004. - № 2. - С. 56-58.
114. Леонова А. Б. Психодиагностика функциональных состояний человека / А. Б. Леонова. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. - 200 с.
115. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. - М.: Политиздат, 1975. - 121 с. [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://www.i-u.ru/biblio/archive/leontev_dejatelnoct/
116. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтев. - М.: Смысл, 2003. - 487 с.
117. Леонтьев Д. А. Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО) / Д. А. Леонтьев. - 2-е изд. - М.: Смысл, 2000. - 18 с.
118. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. - М.: «Наука». - 1984. - 439 с.
119. Лосев А. Ф. История античной эстетики. Аристотель и поздняя классика / А. Ф. Лосев. - М.: "Искусство", 1975. - 880 с.
120. Лурия А. Р. Природа человеческих конфликтов: объективное изучение дезорганизации поведения человека / А. Р. Лурия. - М.: Когито-Центр, 2002. - 527 с.
121. Лэнг Р. Д. Расколотое «Я» / Р.Д.Лэнг. - СПб.: Белый Кролик, 1995. - 352 с.
122. Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В. О. Татенка. – К.: Либідь, 2006. – 360 с.
123. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе / Н. Мак-Вильямс. - М.: Класс, 2004. - 480 с.
124. Манойлова М. А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов / М. А. Манойлова. - Псков: ПГПИ, 2004. - 60 с.

125. Манойлова М. А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и учащихся / М. А. Манойлова. - Псков: ПГПИ, 2004. - 140 с.
126. Мардер Л. Д. Опыт профилактики эмоционального выгорания у педагогов: мастерская по презентации когнитивно-ориентированного тренинга, направленного на осознание собственных взаимоотношений с профессиональной деятельностью [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://som.fio.ru/Resources/BNA/2005/BNA/05.htm>
127. Марищук В. Л. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса: [учебное пособие] / В. Л. Марищук, В. И. Евдокимов. – К.: ИД "Сентябрь", 2001. - 260 с.
128. Мальцева Н. В. Проявления синдрома психического выгорания в процессе профессионализации учителя в зависимости от возраста и стажа работы: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Мальцева Наталья Владимировна. - Екатеринбург, 2005. - 212 с.
129. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова // Изд-во Международный гуманитарный фонд "Знание", 1996. - 237 с.
130. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу. - СПб.: Евразия, 1999. - 478 с.
131. Маслоу А. Г. Психология бытия. / А. Г. Маслоу. - М.: Рефл-бук. - Ваклер. - 1997. - С. 102-138.
132. Меновщиков В. Ю. Психологическое консультирование: работа с кризисными и проблемными ситуациями / В. Ю. Меновщиков. - М.: Смысл. - 2005. - 182 с.
133. Меновщиков В. Ю. Введение в психологическое консультирование / В. Ю. Меновщиков. - М.: Смысл, 1998. - 104 с.
134. Минченков А. В. Методы структурной психосоматики / А. В. Минченков, Н. Б. Елпидифоров. - СПб.: Ювента, 2002. - 409 с.
135. Митина Л. М. Профессиональное развитие и здоровье педагога: проблемы и пути решения / Л. М. Митина // Вестник «Образование России», 2005. - №7. - С. 48-60.

136. Морозова Г. Б. Психологическое сопровождение организации и персонала / Г. Б. Морозова. - СПб.: Речь, 2006. - 400 с.
137. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями / К. Муздыбаев // Журнал социологии и социальной антропологии, 1998. - Т.1. - №2. - С. 100-111.
138. Назарук Н. В. Психологічні засоби профілактики "професійного вигорання" вчителя: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Назарук Наталія Володимирівна. - Івано-Франківськ, 2007. - 320 с.
139. Нартова-Бочавер С. К. «Coping – Behavior» в системе понятий психологии личности / С. К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал, 1997. - №5. - С. 20-30.
140. Насилие в семье: особенности психологической реабилитации: [учеб. пособие] / Под ред. Н. М. Платонова. - СПб.: Речь, 2004. - 154 с.
141. Наследов А. Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках / А. Д. Наследов. - СПб.: Питер, 2007. - 416 с.
142. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: Монография / Под ред. М. Н. Певзнера, О. М. Зайченко. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого. – ИОМКР, 2002. – 316 с.
143. Немов Р. С. Психология / Р. С. Немов. - М.: «ВЛАДОС». - 1995. - 494 с.
144. Никольская И. М. Психологическая защита у детей / И. М. Никольская, Р. М. Грановская. - СПб.: Речь, 2000. - 507 с.
145. Никорчук Н. В. Тренинг "Профилактика синдрома эмоционального выгорания в профессиональной деятельности" [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://festival.1september.ru/articles/410399/?numb_artic=410399
146. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д. А. Новиков. - М.: МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.
147. Норенкова Н.А. Проектирование педагогических технологий в системе повышения квалификации специалистов профессиональной школы: дис.

- канд. психол. наук: 13.00.08 / Норенкова Наталья Александровна - Магнитогорск, 1999. - 201 с.
148. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: [практическое руководство] / Под ред. И.А.Баевой. - СПб.: Речь, 2006. - 288 с.
149. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования / Р. В. Овчарова. - М.: ТЦ Сфера при участии «Юрайт-М», 2001. - 448 с.
150. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов. - М.: Оникс, 2008. - 736 с.
151. Ожогова Е. Г. Взаимосвязь синдрома «психического выгорания» и особенностей ценностно-смысловой сферы у педагогов общеобразовательных школ : автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Е. Г. Ожогова. - Саратов, 2008. - 18 с.
152. Освітній менеджмент: Навчальний посібник / За ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. - К.: Шкільний світ, 2003. - 400 с.
153. Осипова А. А. Манипуляции в общении и их нейтрализация: умей сказать "нет!" / А. А. Осипова. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 222 с.
154. Осипова А. А. Общая психокоррекция: [Учебное пособие для студентов вузов] / А. А. Осипова. - М.: ТЦ «Сфера», 2000. - 512 с.
155. Осипова А. А. Справочник психолога по работе в кризисных ситуациях / А. А. Осипова. - 2-е изд. - Ростов н/Д : Феникс, 2006. - 316 с.
156. Основи психології: Підручник / За заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. - К.: Либідь, 2006. - 632 с.
157. Осухова Н.Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях: [учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. "Социальная работа"] / Н. Г. Осухова. - М.: Академия, 2005. - 288 с.
158. Орел В. Е. Феномен "выгорания" в зарубежной психологии: эмпирические исследования / В. Е. Орел // Психол. журн., 2001. - Т.22. - №1. - С. 90-101.

159. Общая психодиагностика. [Методические указания] / Авт. сост. О. В. Белова // Новосибирск, 1996 [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://psylib.kiev.ua/>
160. Орищенко О. А. Взаимосвязи показателей эмпатии с широким спектром свойств личности / О. А. Орищенко // Наука і освіта, 2006. - № 6-7. – С. 189-192.
161. Організація навчально-виховного процесу (з досвіду роботи вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації) / Зб. наук. пр., Вип. №10; Хоменко М. П., Дудник Т. П., Дзюба В. І. та ін. - К.: РВВ НМЦ Мін-во аграр. політики України, 2007. - 256 с.
162. Охременко О. Р. Основні положення психології діяльності в особливих умовах / О. Р. Охременко // Пожежна безпека: теорія і практика, 2008. - №1. - С. 84-89.
163. Первичная профилактика психических, неврологических и психосоциальных расстройств. - М.: Смысл, 2002. - 127 с.
164. Пергаменщик Л. А. Кризисная психология / Л. А. Пергаменщик. - Минск, 2003. - 148 с.
165. Перлз Ф. Гештальт-подход и свидетель терапии / Ф. Перлз // Изд-во Института Психотерапии, 2007. - 224 с.
166. Петелина Н. Г. Психологические условия повышения личностно-профессиональной компетентности учителя-логопеда в системе повышения квалификации : автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Н. Г. Петелина. - Курск, 2006. – 22 с.
167. Платонов К. К. О системе психологии / К. К. Платонов. - М.: «Мысль», 1972. - 216 с.
168. Проектирование систем внутришкольного управления [Пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем] / Под ред. А. М. Моисеева. – М.: Педагогическое общество России, 2001. - 384 с.

169. Прохоров А. О. Психические состояния школьников и учителя в процессе их взаимодействия на уроке / А. О. Прохоров // Вопросы психологии, 1990. - №6. - С. 68-74.
170. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности / А. О. Прохоров. – М.: «ПЕРСЕ», 2005. - 352 с.
171. Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства: [учеб. пособие] / Н.С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. - М.: Академия, 2005. - 480 с.
172. Практикум по психологии состояний: учеб. пособие для студ. вузов / ред. А. О. Прохорова. - СПб.: Речь. - 2004. - 480 с.
173. Психология здоровья: [Учебник для вузов] / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2003. – 607 с.
174. Психология жизненного пути личности: [Учеб. пособие] / К. В. Карпинский. – Гродно: ГрГУ, 2002. – 167 с.
175. Психология профессионального здоровья: [Учебное пособие] / Под ред. Г. С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2006. – 408 с.
176. Психолого-педагогическая наука в практике современного образования [Сб. науч. ст. в 2-х ч., Ч. 1] / Под общ. ред. М. Г. Ковтунович и С. Б. Малых. - М.: ПЕР СЭ, 2004. - 244 с.
177. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б. Д. Карвасарского. - СПб.: Питер, 1998. - 752 с.
178. Петровский А. В. Основы теоретической психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. - М.: ИНФРА-М, 1998. - 528 с.
179. Психология человека от рождения до смерти / Под. ред. А. А. Реан. - СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. - 656 с.
180. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. // Под ред. А.В. Брушлинского. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. - 576 с.

181. Практика телефонного консультирования: [хрестоматия] / сост. А. Н. Моховиков. - 2-е изд., доп. - М. : Смысл, 2005. - 463 с.
182. Психология эмоций. [Тексты] // Под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. - 288 с.
183. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. [Учебное пособие] / Д. Я. Райгородский. - Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000. - 672 с.
184. Россохин А. В. Личность в измененных состояниях сознания: в психоанализе и психотерапии / А. В. Россохин, В. Л. Измагурова. - М.: Смысл. - 2004. - 544 с.
185. Рудакова И. А. Конфликтология для педагогов. [Учеб. пособие для студ. образ. учрежд. сред. проф. образования] / И. А. Рудакова, С. В. Жильцова, Е. А. Филипенко. - Ростов н/Д.: Феникс, 2005. - 155 с.
186. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер, 2004. - 713 с.
187. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. - Питер, 2003. - 512 с.
188. Ронгинская Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т. И. Ронгинская // Психол. журнал, 2002. - №3. – С. 85-95
189. Руководство по использованию классификации психических и поведенческих расстройств в клинической практике (МКБ-10). - МЗ Украины. - Донецк, “Критис”, 2000. - 345 с.
190. Русско-украинский словарь / Под ред. М. Я. Калиновича. - Киев: Изд-во АН УССР, 1956. - 802 с.
191. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности / Н. В. Самоукина. - М.: Ассоциация авторов и издателей «ТАНДЕМ» // Изд-во ЭКМОС, 2000. - 384 с.
192. Сандомирский М.Е. Психосоаматика и телесная психотерапия: [Практическое руководство] / М. Е. Сандомирский. - М.: Независимая фирма «Класс», 2005. - 592 с.

193. Санникова О. П. Соотношение устойчивых индивидуально-типических особенностей эмоциональности и общительности / О. П. Санникова // Вопросы психологии, 1982. - №2. - С.109-155.
194. Сарджвеладзе Н. Травма и психологическая помощь / Н. Сарджвеладзе, З. Беберашвили, Д. Джвахишвили, Н. Махашвили. - М.: Смысл, 2005. - 180 с.
195. Свириденко Е.И. Коммуникативный стресс в жизни педагога / Е. И. Свириденко [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.mentality.ru/site/publication/Stress.htm>
196. Семиздралова О.А. Профилактика эмоционального выгорания на ранних этапах профессионализации учителя : автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Семиздралова Ольга Анатольевна. - Москва, 2006. - 19 с.
197. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. - Рига: Внeda, 1992. - 109 с.
198. Сечко А.В. Профессиональное выгорание летного состава ВВС Российской федерации : автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика» / Сечко Александр Владимирович. - Москва, 2006. - 21 с.
199. Семёнова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: учеб. - метод. пособие / Е. М. Семёнова. - 2-е изд., доп. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2005. - 256 с.
200. Сидоров П. Ф. Синдром эмоционального выгорания / П. Ф. Сидоров. - Медицинская газета, 2005. - № 43. – С. 8.
201. Сидорова В. Ю. Четыре задачи горя / В. Ю. Сидорова. - Журнал практической психологии и психоанализа, 2001. - № 1-2. - С. 14-17.
202. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. - СПб.: ООО «Речь», 2003. - 350 с.
203. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е. В. Сидоренко. - СПб.: Речь, 2006. - 208 с.

204. Сидоренкова Т. Д. Влияние эмоционального выгорания педагогов ДОУ на результаты труда [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://msses.flybb.ru/topic63.html>
205. Симонов П. В. Эмоциональный мозг / П. В. Симонов. - М.: Наука, 1981. - 193 с.
206. Системный анализ и принятие решений: Словарь-справочник / Под ред. В.Н.Волковой, В.Н.Козлова. - М.: Высш. школа, 2004. - 616 с.
207. Слостенин В. А. Педагогика [Уч. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов // Под ред. В. А. Слостенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.
208. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. - Минск: Харвест, 1997. - 800 с.
209. Соломин И. Л. Психосемантическая диагностика скрытой мотивации: [Методическое руководство] / И. Л. Соломин. - СПб.: ИПРТ, 2001. - 45 с.
210. Сопов В. Ф. Психические состояния в напряженной профессиональной деятельности: [учеб. пособие] / В. Ф. Сопов / Рос. гос. ун-т физ.культуры, спорта и туризма. - М.: Академический Проект: Трикста, 2005. - 128 с.
211. Сочивко Д. В. Расколотый мир: опыт анализа психодинамики личности человека в экстремальных условиях жизнедеятельности / Д. В. Сочивко. - М.: ПЕР СЭ, 2002. - 304 с.
212. Степанова Е. И. Компендиум понятий экспериментальной акмеологии / Е.И.Степанова // Психология взрослых: экспериментальная акмеология. – СПб.: Алетейя, 2000. - 242-286 с.
213. Субботина Л. Ю. Структурно-функциональная организация психологической защиты личности : автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика» / Л. Ю. Субботина. - Ярославль, 2006. – 21 с.
214. Станкин М.И. Общая психология: функциональные явления человеческой психики. [учеб. -метод. пособие] / М. И. Станкин. - М.: Изд-во МПСИ, 2003. - 400 с.

215. Старшенбаум В. Г. Динамическая психиатрия и клиническая психотерапия / В.Г. Старшенбаум. - М.: Изд-во Высшей школы психологии, 2003. - 367 с.
216. Сукиасян С. Г. Стресс и постстрессовые расстройства: личность и общество / С. Г. Сукиасян, А. С. Тадевосян, С. С. Чшмаритян, Н. Г. Манасян. - Ер.: Асогик, 2003. - 348 с.
217. Ташлыков В. А. Психологическая защита у больных неврозами и с психосоматическими расстройствами [Руководство для врачей] / В. А. Ташлыков. – СПб.: Изд. СПИУВ, 1992. - 21 с.
218. Технології роботи організаційних психологів: [Навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл] / За наук. ред. Л. М. Карамушки. – К.: Фірма «ІНКОС», 2005. - 366 с.
219. Тиллих П. Избранное. Теология культуры / П. Тиллих. - М.: Юрист, 1995. - 380 с.
220. Тимофеев Д. Динамики психических трансформаций: [Учебное пособие] / Д. Тимофеев. - М.: МПСИ, 2007. - 128 с.
221. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. - К.: Агропромвидав України, 1998. - 376 с.
222. Тищук Л. І. Психологічні чинники запобігання синдрому професійного вигорання педагога дошкільного навчального закладу: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Л. І. Тищук. - Житомир, 2008. – 271 с.
223. Тришина О. Ю. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной деятельности преподавателя технического вуза : автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / О. Ю.Тришина. - Кемерово, 2006. - 22 с.
224. Трунов Д. Г. Синдром сгорания: позитивный подход к проблеме / Д. Г. Трунов // Журнал практического психолога, 1998. - № 8. - С. 84-89.
225. Трунов Д. Г. Еще раз о «синдроме сгорания»: экзистенциальный подход [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x833.htm>

226. Узнадзе Д. Н. Общее учение об установке / Д. Н. Узнадзе. - М.: Наука, 1966. - С. 140-183.
227. Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» / Офіційний вісник України, 2002. - № 16. - С. 11.
228. Українсько-російський словник / За ред. Л. С. Паламарчука, Л. Г. Скрипника. - Київ.: Вид-во «Наукова думка», 1976. - 944 с.
229. Улановский А. М. Феноменологическое описание в психологии / А. М. Улановский // Вторая Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: [Материалы сообщений] // Под ред. Д. А. Леонтьева. - М.: Смысл, 2004. - С. 119-121.
230. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. - М.: Прогресс, 2002. - 490 с.
231. Франкл В. Человек в поисках смысла: [сборник] / В. Франкл. - Пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. - М.: Прогресс, 1990. - 368с.
232. Франкл В. Основы логотерапии. Психотерапия и религия / В. Франкл. - СПб.: Речь, 2000. - 286 с.
233. Фрейд А. Защитные механизмы / А. Фрейд // Самосознание и защитные механизмы личности: [Хрестоматия]. - Самара: Издательский дом "БАХРАХ-М", 2003. - С. 339-347.
234. Фрейд З. Основные психологические теории в психоанализе / З. Фрейд. - СПб.: «Алетейя», 1999. - 256 с.
235. Фрейд З. Печаль и меланхолия / З. Фрейд // Психология эмоций. [Тексты] / Под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. - 288 с.
236. Фрейд З. Психология "Я" и защитные механизмы / З. Фрейд. - М.: Педагогика-пресс, 1993. - 546 с.

237. Хааз Э. Ритуалы прощания: антропологические и психоаналитические аспекты работы с чувством утраты / Э. Хааз // Московский психотерапевтический журнал, 2000. - № 1. - С. 29-47.
238. Форманюк Т.В. Синдром "эмоционального" сгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т. В. Форманюк // Вопр. психол, 1994. - №6. – С. 57-63.
239. Цуканов Н. Н. Цели и мотивы деятельности менеджера как факторы, влияющие на его эмоциональное выгорание : автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика» / Цуканов Николай Николаевич. - Казань, 2002. - 20 с.
240. Чебыкин А. Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности / А. Я. Чебыкин. - Одесса: Изд-во ОГПИ им. К.Д.Ушинского, 1991. - 171 с.
241. Чебикин О. Я. Становлення емоційної зрілості: [Монографія] / О. Я. Чебикин, І. Г. Павлова. - Одеса: СВД Черкасов, 2009. - 230 с.
242. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека / В. Д. Шадриков. - М.: Изд. корпорация "Логос", 1996. - 320 с.
243. Шевцова И. В. Тренинг личностного роста / И. В. Шевцова. - СПб.: Речь, 2003. - 144 с.
244. Шнейдман Э. С. Душа самоубийцы / Э. С. Шнейдман. – М.: Смысл, 2001. – 315 с.
245. Эммонс, Роберт А. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности / Р. Эммонс. - М.: Смысл, 2004. - 416 с.
246. Юрьева Л. Н. Кризисные состояния: монография / Л. Н. Юрьева. - Днепропетровск: Арт-Прес, 1998. - 164 с.
247. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом. - Пер. с англ. Т. С. Драбкиной. - М.: Независимая фирма "Класс", 1999. - 576 с.

248. Ямницький В. М. Типологія життєвих криз дорослого віку в контексті проблеми життєтворчості особистості / В. М. Ямницький // Проблеми сучасної педагогічної освіти, 2007. - №13. – С.130-133.
249. Bertalanffy L. An outline of General Systems Theory // British Journal for the Philosophy of Science, 1950, V/1, P. 134–165.
250. Guilford J.P. Psychometric Methods. McGraw-Hill, New York, 1954
251. Tillett R. Patient inwardly us: psychical disorders for specialists of medical type // Advances in Psychiatric Treatment 2003. - vol. 9, p. 272–279.
252. Lazarus R., Folkman S. Cognitive theories of stress and the issue of circularity // M. H. Appley, R. Trumbull (eds.). Dynamics of stress. Physiological, psychological and social perspectives. N. Y., 1986.
253. Lindemann E. Symptomatology and management of acute grief. - American journal of psychiatry, 1944, vol. 101, No 2, p. 141-148.
254. Maslach C., Schaufeli W.B., Leiter M.P. Job burnout // Annu. Rev. Psychol. - 2001, V.52. - p. 397-422.
255. Maslow A. Self-actualizing and Beyond. – In: Challenges of Humanistic Psychology. N. Y., 1967. - P. 118-132.
256. Feldes D. // Socialpsychiatrische Forcshung und Praxis. - Leipzig, 1976. - P. 56-67.
257. Ferguson G.A. On the theory of test discrimination // Psychometrika 1949. - V.14. - P. 61-68.
258. Freudenberger H.J. Staff burn-out // Journal of Social Issues. - 1974. - V.30. - P. 159-166.
259. Hankins M. Questionnaire discrimination: (re)-introducing coefficient δ // BMC Medical Research Methodology, 2007, V. 7, P.19-24.
260. Perlman B., Hartman E.A. Burnout: summary and future research // Human relations. - 1982. - V. 35 (4).
261. Pines A., et E. Aronson. Career burnout: Causes and cures. // New York, NY: Free Press, 1988.

262. Pines, A., et C. Maslach. Characteristics of staff burnout in mental health settings // Hospital and Community Psychiatry. - 1978. - vol. 29, p. 233-237.

Додаток А

Основні характеристики авторського опитувальника діагностики цільової детермінанти критичної ситуації (ЦДПКС)

Додаток А.1

Мануал опитувальника ЦДПКС

- 1) Загальні відомості про методику. Роботу над опитувальником закінчено 12.07.2008 року. Оригінальний опитувальник діагностики цільової детермінанти переживання критичної ситуації (ЦДПКС) опубліковано у 2009 році. Автор: Ю. П. Жогно.
- 2) Діагностична сфера застосування: опитувальник ЦДПКС діагностує 8 показників переживання критичної ситуації, а саме, 5 цільових детермінант переживання критичної ситуації та 3 особистісних відношення: до різноманітності життя, до змін у житті та ступінь складності переживання критичної ситуації.
- 3) Цільове призначення опитувальника ЦДПКС: для диференціального діагнозу, для наукового дослідження.
- 4) Короткий опис методики діагностики. Методика складається із стандартної інструкції для досліджуваних, 35 тверджень (по 5 тверджень на кожному з 7 шкал), бланк для відповідей, побудований за принципом вибору одного із запропонованих варіантів на однополярній 7-бальній шкалі: від «повністю не погоджуюсь» (1 бал) до «цілком згоден» (7 балів).

Результати усіх восьми шкал визначаються в балах. Діапазон зміни кожної з 7 шкал - 0÷35 балів, який розподіляє рівень прояву цільової детермінанти або

риси особистості на три піддіпазони: низький рівень (12 балів і менше), середній рівень (13÷24 бали) та високий рівень (24 бали і вище).

Максимальний бал за кожною шкалою дорівнює 35 балам:

- К1 - цільова детермінанта «тут і зараз» гедоністичного переживання (ознаки гедоністичного життєвого світу та критичної ситуації типу «стрес»),
- К2 - цільова детермінанта «там і потім» реалістичного переживання (ознаки реалістичного життєвого світу та критичної ситуації типу «фрустрація»),
- К3 - цільова детермінанта «або-або» ціннісного переживання (ознаки ціннісного життєвого світу та критичної ситуації типу «конфлікт»),
- К4 - цільова детермінанта «Я є то» творчого переживання (ознаки творчого життєвого світу та критичної ситуації типу «криза»),
- К5 - цільова детермінанта «не Я» латентного переживання (ознаки латентного життєвого світ» та критичної ситуації типу «психологічна травма»),
- К6 - ставлення до різноманітності життя (структурної складності та багатовимірності буття, взаємовідносин між елементами його структури), як властивість людини почуватись відносно комфортно навіть у ситуації високої ентропії (невизначеності, інформаційної недостатності), у нестабільності сьогодення;
- К7 - ставлення до необхідності змін у житті - до певної міри, страх нового, утруднене сприйняття необхідності змін самого себе, стійке збереження притаманного стилю поведінки у екстремальних станах перевтоми, перевантаження, скрутного становища, дистресу, хворобливості тощо;
- К8 - ступінь складності переживання критичної ситуації, яка є номінативною змінною та підраховується на підставі ранжування результатів шкал К1-К5 (діапазон зміни параметру - від 1 до 5 балів).

5) Вибірка стандартизації опитувальника ЦДПКС: слухачі Одеського обласного інституту підвищення кваліфікації вчителів (201 особа). Результати психодіагностичної перевірки на валідність, дискримінативність та надійності високі.

- 6) Вимоги до користувача опитувальником ЦДПКС: діагностування може здійснювати психолог-дослідник, практикуючий психолог, фахівець-суміжник за умов відповідної підготовки.
- 7) Популяція: методика розрахована на дорослих (20-57 років).
- 8) Характеристика терміну обстеження: чітких обмежень в часі роботи немає, але у середньому досліджуваним на роботу з методикою потрібно від 15 до 25 хвилин.
- 9) Переважаюча ситуація дослідження: методика призначена для практичних цілей; бажано її проводити в ситуації «клієнт»; у наукових цілях можлива ситуація «експертиза».
- 10) Наявність паралельних тестів: тест-опитувальник діагностики показників переживання професійної кризи (ППК) О. П. Саннікової, І. В. Бринзи [13] та тест смисло-життєвих орієнтацій (СЖО) Д. А. Леонтєва [117].

Інструкція (для досліджуваних) опитувальника діагностики ЦДПКС

Мета нашого дослідження - вивчити ваші переживання у певних ситуаціях. Вам пропонується список тверджень та бланк для відповідей. Напишіть на виданому бланку ваше ім'я, прізвище, вік та проставте дату проведення дослідження. Ваше завдання - оцінити ступінь вашої згоди або незгоди з запропонованими твердженнями за 7-бальною шкалою:

цілком не погоджуюсь 1 2 3 4 5 6 7 цілком погоджуюсь.

Позначте уподобану вами відповідь (цифра від 1 до 7) у відповідній графі реєстраційного бланку (праворуч від вічка з номером запитання). Вибираючи відповідь на твердження, виходьте з того, що для Вас найбільш характерно у актуальний момент Вашого життя. Велике прохання віднестися до дослідження відповідально й щиро. Ваші результати ніде не оприлюднюються та не публікуватимуться. Якщо інструкція незрозуміла, прочитайте її ще раз. Щиро дякуємо за участь у дослідженні.

Додаток А.2

Текст опитувальника діагностики ЦДПКС

1. У мене є ясна мета в житті, проте зараз на шляху до неї встали непереборні бар'єри.
2. То, чого я хочу, повинно бути моїм в повному об'ємі і негайно.
3. Мої внутрішні цілі та наміри погоджені із зовнішніми вимогами та обмеженнями.
4. Хоча Я сьогодні максимально використовую свої можливості та здібності, але від своєї головної мети в житті мені, схоже, доведеться відмовитися назавжди.
5. На сьогодні ясне і глибоке розуміння подій, що відбуваються зі мною, втрачене.
6. У моєму житті не буває категоричного «так» або «ні» - все набагато складніше.
7. Коли Я стомлений, мені важче пристосовуватися до труднощів життя.
8. Мене турбує, що останнім часом Я роблю те, що не узгоджується з головною метою мого життя.
9. Я звикся задовольняти свої бажання відразу, але зараз це, на жаль, не вдається.
10. Останнім часом все частіше доводиться погоджувати свої внутрішні прагнення, які майже протилежні.
11. Нарешті я зрозумів, що реалізація мого життєвого задуму неможлива, але від цього мені якось ніяково.
12. У моєму сьогоднішньому житті я нічого не розумію - все сумно, як в тумані.
13. Оригінальність і несхожість - запорука успіху мого життєвого шляху.

14. Я часто, опинившись в нестандартній ситуації, не можу до неї пристосуватися.

15. Сьогодні я вже майже не сподіваюся здійснити те, що намітив у житті, ситуація мною не контролюється, а Я здійснюю якісь безглузді дії.

16. Сьогодні негайному виконанню моїх бажань серйозно перешкоджають зовнішні обставини.

17. Все частіше вибір між бажаннями заводить мене у глухий кут, оскільки не вдається знайти поміж ними компроміс.

18. Намічений раніше план досягнення моєї сокровенної мрії провалився - я опинився безсилий перед труднощами та складнощами життя.

19. Останнім часом я став більш ранимим та відчуваю все гостріше ніж раніше.

20. Зазвичай, мені цікаво вирішувати складну проблему, чим возитися з простою.

21. Якщо Я пригнічений або у поганому настрої, то міняти щось в житті для мене важче.

22. Досягти поставленої мети мені конче потрібно, проте перешкоди, боюся, сильніше за мене.

23. Життєва ситуація зараз загрожує здійсненню моїх насущних бажань і потреб.

24. Мої внутрішні прагнення вкрай суперечливі, так, що я не можу ані піти від цього, ані вирішити це.

25. Який жаль, що вже немає сенсу йти до моєї «голубої мрії» - все марно, все пропало!

26. Деколи мене охоплює відчуття безповоротної втрати, від чого стає тужливо та сумно.

27. Для мене набагато цікавіше та корисніше вирішувати складні й великі справи, чим прості й маленькі.

28. Міняти свої звички Я не схильний, особливо коли в житті все добре.

29. Сьогодні у мене немає відчуття повноти та емоційної насиченості життя.

30. Мені важко сьогодні в житті як ніколи.

31. Можна було б уникнути внутрішнього конфлікту моїх бажань, пожертвувавши одним з них, але зробити цього мені останнім часом не вдається.

32. Сьогодні, на «крутому повороті» мого життя, колишній напрямок руху продовжувати безглуздо, та й я сам знесилів.

33. Останнім часом нестерпний, непередаваний словами біль змушує забути про все, хочеться плакати, кричати або ... вити на місяць.

34. Підпорядкувавши своє життя жорсткому розкладу, Я позбавляю себе більшості радощів у житті.

35. Коли я почуваю себе погано (незадовільно), то змінювати щось у власному житті навіть не спадає на думку.

Текст опитувальника діагностики ЦДПКС (російськомовний варіант)

1. У меня есть ясная цель в жизни, однако сейчас на пути к ней встали непреодолимые барьеры.

2. То, чего я хочу, должно быть получено мною в полном объеме и незамедлительно.

3. Мои внутренние цели и намерения согласованы с внешними требованиями и ограничениями.

4. Хотя Я сегодня максимально использую свои возможности и способности, но от своей главной цели в жизни мне, похоже, придется отказаться навсегда.

5. На сегодня ясное и глубокое понимание происходящих со мной событий утеряно.

6. В моей жизни не бывает категоричного «да» или «нет» – все намного сложнее.

7. Когда Я утомлен, мне труднее приспособливаться к трудностям жизни.

8. Меня тревожит, что Я совершаю действия, не согласующиеся с моей главной целью в жизни.

9. Я привык удовлетворять свои желания сразу, но в настоящий момент это, к сожалению, не удастся.

10. В последнее время все чаще приходится согласовывать свои внутренние устремления, которые почти противоположны.

11. Наконец-то я понял, что реализация моего жизненного замысла невозможна, а от этого - как-то «не по себе».

12. В моей сегодняшней жизни я ничего не понимаю - все смутно, как в тумане.

13. Оригинальность и непохожесть – залог успеха моего жизненного пути.

14. Я зачастую, оказавшись в нестандартной ситуации, не могу к ней приспособиться.

15. Сегодня я уже почти не надеюсь осуществить намеченное в жизни, ситуация мною не контролируется, а Я совершаю какие-то бессмысленные действия.

16. Сегодня немедленному исполнению моих желаний серьезно препятствуют внешние обстоятельства.

17. Все чаще выбор между желаниями приводит меня в затруднительное положение, так как не удается найти между ними компромисс.

18. Намеченный ранее план достижения моей сокровенной мечты провалился - я оказался бессилён перед трудностями и сложностями жизни.

19. Последнее время я стал ранимым и чувствую все острее, чем раньше.

20. Зачастую, мне интереснее решать сложную проблему, чем возиться с простой.

21. Если Я подавлен или в плохом настроении, то менять что-то в жизни мне труднее.

22. Достичь поставленной цели мне нужно непременно, однако препятствия, боюсь, сильнее меня.

23. Жизненная ситуация в настоящий момент угрожает исполнению моих насущных желаний и нужд.

24. Мои внутренние устремления настолько противоречивы, что я не могу ни уйти от этого, ни разрешить это.

25. Как жаль, что уже нет смысла идти к моей «голубой мечте» – все напрасно, все пропало!

26. Время от времени меня охватывает ощущение безвозвратной утраты, от чего становится тоскливо и грустно.

27. Для меня намного интереснее и полезнее решать сложные и большие дела, чем простые и малые.

28. Менять свои привычки Я не склонен, особенно когда в жизни все хорошо.

29. Сегодня у меня нет ощущения полноты и эмоциональной насыщенности жизни.

30. Мне трудно сегодня в жизни как никогда.

31. Можно было бы уйти от внутреннего конфликта моих желаний, пожертвовав одним из них, но сделать этого мне последнее время не удастся.

32. Сегодня, на «крутом повороте» моей жизни, прежнее направление движения продолжать бессмысленно, да и я сам обессилен...

33. В последнее время невыносимая, непередаваемая словами боль заставляет забыть обо всем, хочется плакать, кричать или ... выть на луну.

34. Подчиняя свою жизнь расписанию, Я лишая себя большинства радостей в жизни.

35. Когда я чувствую себя плохо (неудовлетворительно), то мысль изменить что-то в собственной жизни даже не приходит в голову.

Додаток А.3

Реєстраційний бланк опитувальника діагностики ЦДПКС

Прізвище, ім'я та по батькові _____

Дата _____ Вік _____

Фах _____

№		№		№		№		№		№		№			
1		2		3		4		5		6		7			
8		9		10		11		12		13		14			
15		16		17		18		19		20		21			
22		23		24		25		26		27		28			
29		30		31		32		33		34		35			
ФР		СТ		КФ		КЗ		ТР		Різн		Змін		СС	

Підрахунки та обробка результатів опитувальника ЦДПКС

Обробка результатів опитувальника ЦДПКС полягає у підсумовуванні числових значень для всіх 7 шкал та обчислення інтегративного показника К8 за допомогою «ключа»:

- Шкала гедоністичного переживання ФР (ознаки фрустрації, показник К1) - запитання 1, 8, 15, 22, 29;
- Шкала реалістичного переживання СТ (ознаки стресу, показник К2) - запитання 2, 9, 16, 23, 30;
- Шкала ціннісного переживання КФ (ознаки конфлікту, показник К3) - запитання 3, 10, 17, 24, 31;
- Шкала творчого переживання КЗ (ознаки кризи, показник К4) - запитання 4, 11, 18, 25, 32;

- Шкала латентного переживання ТР (ознаки психологічної травми, показник К5) - запитання 5, 12, 19, 26, 33;
- Шкала ставлення до різноманітності життя Р (показник К6) - запитання 6, 13, 20, 27, 34;
- Шкала ставлення до необхідності змін у житті З (показник К7) - запитання 7, 14, 21, 28, 35;
- Ступінь складності переживання критичної ситуації, СС (інтегральний показник К8) - число, що дорівнює кількості параметрів, за якими досліджуваний набрав однаково найбільшу кількість балів (тільки поміж шкалами ФР, СТ, КФ, КЗ, ТР).

Висхідна послідовність градацій ознаки індикатору (від 1 до 7 балів) дозволяє, просумувавши кожен окремих стовпчик, отримати шукане значення по відповідній шкалі, причому максимальний бал (7) завжди відповідає полюсу наявності певної ознаки, а мінімальний бал (1) - полюсу її відсутності.

Діапазон зміни значень параметрів К1-К7 складає 0÷35 балів, який розподіляє рівень прояву цільової детермінанти або психологічної особливості на три піддіапазони: низький рівень (12 балів і менше), середній рівень (13÷24 бали) та високий рівень (24 бали і вище). Максимальний бал за кожною шкалою дорівнює 35 балам. Показники К1-К7 низького рівня (12 балів і менше) означають незначний прояв певної ЦД або особистісної риси, середній рівень (13÷24 бали) та високий рівень (24 бали і вище) дають змогу говорити про чіткий прояв означених детермінант або особистісних рис. Інтегральний показник К8 підраховується, як число, що дорівнює кількості однаково найбільших за рівнем ознак різних критичних ситуацій (тільки за шкалами К1-К5): 1 бал - присутні ознаки однієї ЦД, 2 бали - одразу двох, 3 бали - одразу трьох, 4 бали - одразу чотирьох та 5 балів - одразу п'яти однакового рівня ЦД. Максимальний бал інтегрального показника дорівнює 5 балам. Інтегральний показник К8 із значенням у 1 бал означає мономодальну критичну ситуацію, у 2 і більше балів - полімодальну.

Відповідно, при наявності у досліджуваного високих балів:

- параметра K1, це свідчить про унеможливлену необхідність людини в реалізації певного мотиву; характеризує його внутрішній життєвий світ, як спрощений у середині та важкий на зовні; така людина критичну ситуацію зазвичай переживає, як фрустрацію;
- параметра K2, це свідчить про унеможливлену необхідність людини у задоволенні «тут і зараз»; характеризує його внутрішній життєвий світ, як спрощений у середині та легкий на зовні; така людина, зазвичай, критичну ситуацію переживає як стрес;
- параметра K3, це свідчить про унеможливлену необхідність людини в упорядкуванні внутрішніх, конфліктуючих мотивів; характеризує його внутрішній життєвий світ, як складний у середині та легкий на зовні; така людина критичну ситуацію зазвичай переживає як конфлікт;
- параметра K4, це свідчить про унеможливлену необхідність людини у реалізації життєвого задуму (або «справи життя»); характеризує його внутрішній життєвий світ, як складний у середині та важкий на зовні; така людина критичну ситуацію зазвичай переживає як кризу;
- параметра K5, це свідчить про загальну дезорієнтацію людини у житті; така людина критичну ситуацію зазвичай переживає, як психологічну травму.
- параметра K6 це свідчить про спроможність людини почуватись відносно комфортно навіть у ситуації високої невизначеності та інформаційної недостатності сьогодення;
- параметра K7 це свідчить про відсутність потреби щось змінювати у житті, про страх нового, вкрай утруднене сприйняття необхідності змін самого себе та стійке збереження притаманного стилю поведінки у екстремальних умовах;
- параметра K8 це свідчить про високу складність (полімодальність) переживання критичної ситуації.

Додаток Б

Таблиця Б.

**Описові статистики загальної вибірки констатуючого експерименту
(n = 428)**

Показник	Середнє	Стандартне відхилення	Асиметрія (ст. похибка 0,12)	Екссес (ст. похибка 0,23)
K1	19,32	6,25	-0,01	-0,26
K2	20,16	6,35	-0,12	-0,16
K3	19,76	5,77	0,20	-0,17
K4	15,74	7,05	0,26	-0,92
K5	16,96	6,91	0,20	-0,78
K6	22,23	4,51	-0,13	1,17
K7	24,26	4,66	-0,56	0,83
K8	91,94	26,86	0,06	-0,52
H1	23,48	3,76	-0,37	1,41
H2	1,24	0,47	1,78	2,34
H3	33,76	5,75	-0,26	3,48
H4	29,85	5,25	-0,21	0,01
H5	25,09	5,06	0,86	5,58
H6	21,05	3,90	0,58	7,95
E1	23,53	5,65	0,13	0,28
E2	133,04	19,96	-0,30	-0,16
E3	10,91	4,44	-1,06	1,84
E4	0,74	7,07	0,06	-0,59
E5	8,20	5,83	-0,80	0,53
B1	10,99	4,57	-1,04	1,62
B2	9,50	5,38	-1,07	1,65
B3	40,34	20,88	-0,33	0,14
E6	23,80	7,09	0,19	0,49
П65	9,24	4,44	0,60	1,18
П66	33,19	5,69	-0,07	0,16

П67	66,24	9,63	0,28	1,58
-----	-------	------	------	------

Додаток В

Таблиця В.1.

Достовірність відмінностей між групами вчителів за показником К1

Групи	А	В	С	Д	Е	Р
А	критерій	5,462	7,441	2,371	4,052	2,456
	р	0,001	0,001	0,02	0,001	0,015
В	критерій		2,553	-1,228	-2,386	-3,086
	р		0,011	0,222	0,044	0,002
С	критерій			-2,712	-2,318	-5,328
	р			0,008	0,022	0,001
Д	критерій				0,959	-0,742
	р				0,341	0,46
Е	критерій					-2,108
	р					0,037

Примітка. Рівень значущості за U-критерієм Манна-Уїтні.

Таблиця В.2.

Достовірність відмінностей між групами вчителів за показником К2

Групи	А	В	С	Д	Е	Р
А	критерій	-5,686	-3,058	0,835	0,234	-2,796
	р	$\leq 0,001$	0,003	0,406	0,815	0,005
В	критерій	-8,096	-3,563	-4,181	-3,333	
	р	$\leq 0,001$	$\leq 0,001$	$\leq 0,001$	$\leq 0,001$	$\leq 0,001$
С	критерій		2,771	2,667	-5,579	
	р		$\leq 0,001$	0,009	$\leq 0,001$	
Д	критерій			-0,578	-1,998	
	р			0,568	0,049	
Е	критерій				-2,027	
	р				0,050	

Примітка. Рівень значущості за U-критерієм Манна-Уїтні.

Таблиця В.3.

Достовірність відмінностей між групами вчителів за показником КЗ

Групи	А	В	С	Д	Е	Р
А	критерій	-0,626	-3,627	-2,068	-0,513	-2,586
	р	0,531	$\leq 0,001$	0,041	0,609	0,1
В	критерій		-3,793	-2,118	-0,99	-3,263
	р		$\leq 0,001$	0,034	0,322	$\leq 0,001$
С			критерій	-0,654	2,405	-0,77
			р	0,514	0,018	0,441
Д				критерій	1,481	-0,07
				р	0,144	0,944
Е					критерій	-1,603
					р	0,109

Примітка. Рівень значущості за U-критерієм Манна-Уїтні.

Таблиця В.4.

Достовірність відмінностей між групами вчителів за показником К4

Групи	А	В	С	Д	Е	Р
А	критерій	-0,344	-2,331	-5,838	-1,481	-2,846
	р	0,731	0,02	≤0,001	0,139	0,004
В	критерій		-2,023	-5,659	-1,641	-3,164
	р		0,043	≤0,001	0,101	0,002
С	критерій			-6,13	-3,222	-4,861
	р			≤0,001	≤0,001	≤0,001
Д	критерій				-4,471	-4,096
	р				≤0,001	≤0,001
Е	критерій					-1,097
	р					0,277

Примітка. Рівень значущості за U-критерієм Манна-Уїтні.

Таблиця В.5.

Достовірність відмінностей між групами вчителів за показником К5

Групи	А	В	С	Д	Е	Р
А	критерій	-0,508	-1,956	-2,417	-5,939	-2,62
	р	0,612	0,043	0,016	$\leq 0,001$	0,009
В	критерій		-1,445	-2,745	-6,69	-3,36
	р		0,149	0,006	$\leq 0,001$	$\leq 0,001$
С	критерій			-3,645	-6,885	-4,264
	р			$\leq 0,001$	$\leq 0,001$	$\leq 0,001$
Д	критерій				-3,302	-0,3
	р				$\leq 0,001$	0,764
Е	критерій					-4,5
	р					$\leq 0,001$

Примітка. Рівень значущості за U-критерієм Манна-Уїтні.

Додаток Д

Таблиця Д.1.

Перетворена матриця факторних навантажень групи А (n=112)

Показники	Фактори					
	1	2	3	4	5	6
Н3	0,75					
Н2	0,66					
Н5	0,63					
Н1						
Е3		0,95				
Е2		0,65				
Е1						
Е5			0,85			
Е4			0,69			
В1				-0,94		
В2						
Н4					0,69	
В3						
К7						0,76
К6						0,62
Відсоток дисперсії, %	13,88	11,91	11,20	10,10	8,44	8,00
Накопичений відсоток дисперсії, %	13,88	25,80	37,00	47,10	55,54	63,54

Примітки: 1. Умови факторизації: Maximum Likelihood / Equamax with Kaiser Normalization;

2. Критерій адекватності вибірки Kaiser-Meyer-Olkin, $\kappa = 0,798$;

3. Критерій сферичності Bartlett's, $p \leq 0,001$.

Таблиця Д.2.

Перетворена матриця факторних навантажень групи В (n=78)

Показники	Фактори				
	1	2	3	4	5
Н3	0,90				
Н4	0,87				
Н5	0,78				
Н1	0,77				
Н2					
Е4		0,86			
Е1		0,82			
Е5		0,65			
В3			0,78		
Е3			0,70		
Е2					
К7				0,90	
К6				0,87	
В2					0,87
В1					0,84
Відсоток дисперсії, %	20,76	16,51	12,32	11,03	10,61
Накопичений відсоток дисперсії, %	20,76	37,27	49,59	60,62	71,23

Примітки:

1. Умови факторизації: Principal Component / Varimax with Kaiser Normalization;

2. Критерій адекватності вибірки Kaiser-Meyer-Olkin, $\kappa = 0,685$;

3. Критерій сферичності Bartlett's, $p \leq 0,001$.

Таблиця Д.3.

Перетворена матриця факторних навантажень групи С (n=91)

Показники	Фактори				
	1	2	3	4	5
Е3	0,81				
Е4	0,75				
Е1	0,58				
Е2					
В3					
Е5					
Н1		0,80			
Н4		0,61			
Н3		0,59			
Н5					
В1			-0,88		
В2					
Н2				0,58	
К7					
К6					0,62
Відсоток дисперсії, %	17,00	15,25	11,52	10,72	5,73
Накопичений відсоток дисперсії, %	17,00	32,25	43,77	54,48	60,21

Примітки:

1. Умови факторизації: Alpha Factoring / Equamax with Kaiser Normalization;
2. Критерій адекватності вибірки Kaiser-Meyer-Olkin, $\kappa = 0,838$;
3. Критерій сферичності Bartlett's, $p \leq 0,001$.

Таблиця Д.4.

Перетворена матриця факторних навантажень групи D (n=22)

Показники	Фактори				
	1	2	3	4	5
H1	0,97				
H2	0,78				
H5					
H3		0,84			
H4		0,73			
E2					
B1					
B3					
K6			0,98		
E4					
E3					
K7				0,99	
B2					
E1					0,98
E5					
Відсоток дисперсії, %	16,06	15,19	10,43	9,99	9,84
Накопичений відсоток дисперсії, %	16,06	31,26	41,69	51,67	61,51

Примітки:

1. Умови факторизації: Generalized Least Squares / Equamax with Kaiser Normalization;
2. Критерій адекватності вибірки Kaiser-Meyer-Olkin, $\kappa = 0,576$;

3. Критерій сферичності Bartlett's, $p \leq 0,001$.

Таблиця Д.5.

Перетворена матриця факторних навантажень групи Е (n=41)

Показники	Фактори				
	1	2	3	4	5
Н5	0,95				
Н2	0,76				
Н3	0,67				
Н4	0,65				
Н1					
Е5		0,89			
Е4		0,59			
Е1					
В1			-0,64		
В3			0,62		
В2			-0,62		
К7				-0,64	
Е3				0,58	
Е2				0,56	
К6					0,99
Відсоток дисперсії, %	19,06	13,35	12,79	11,01	9,36
Накопичений відсоток дисперсії, %	19,06	32,41	45,20	56,20	65,57

Примітки:

1. Умови факторизації: Maximum Likelihood / Equamax with Kaiser

Normalization;

2. Критерій адекватності вибірки Kaiser-Meyer-Olkin, $\kappa = 0,699$;

3. Критерій сферичності Bartlett's, $p \leq 0,001$.

Таблиця Д.6.

Перетворена матриця факторних навантажень групи Р (n=84)

Показники	Фактори				
	1	2	3	4	5
H4	0,85				
H2	0,85				
H5	0,79				
H1	0,71				
H3	0,68				
B3					
E5		0,84			
E4		0,82			
E1		0,74			
E2		0,68			
E3		0,61			
K7			0,77		
K6			0,74		
B2				0,78	
B1					
K8					0,87
Відсоток дисперсії, %	24,44	19,08	10,28	9,15	7,43
Накопичений відсоток дисперсії, %	24,44	43,52	53,80	62,95	70,38

Примітки:

1. Умови факторизації: Principal Component / Varimax with Kaiser Normalization;
2. Критерій адекватності вибірки Kaiser-Meyer-Olkin, $\kappa = 0,685$;

3. Критерій сферичності Bartlett's, $p \leq 0,001$.

Додаток Е

Програма психопрофілактики емоційного вигорання педагогів (ППЕВ)

Заняття №1.

МЕТА: Ознайомити учасників з цілями програми, обговорити правила роботи, провести психологічну діагностику психологічних характеристик учасників, сприяти згуртуванню та зближенню учасників групи.

ЗМІСТ: знайомство, встановлення правил групи, міні-лекція «Емоційне вигорання педагога», психодіагностика психологічних характеристик учасників програми, арт-терапевтична вправа «Презентація».

Знайомство. Ми змінюємося протягом всього життя. Змінюються наші погляди, ми набуваємо нових знань, вмінь. Ці зміни можуть бути випадковими, а можуть бути заплановані нами з певною метою. Сьогодні ми починаємо програму профілактики емоційного вигорання вчителя, мета якої - розширити Ваші відомості щодо СЕВ, його проявів, розібратися у Ваших звичних способах переживання ЕВ, навчитися активно впливати на свій стан, зокрема, використовувати прийоми саморегуляції. Від вас очікується активність, зацікавленість, оригінальність та ентузіазм.

Ми будемо займатися 21 годину (сім занять через день). Кожне заняття триватиме 180-200 хвилин, починатися о 9*00 ранку. Чи є в групі люди, яких по певній причині не влаштовує час початку? (час визначається спільно, ми зупинилися на 9*00 ранку).

Наше сьогоднішнє заняття буде присвячене знайомству, ми більше дізнаємося про себе, про інших учасників групи, намагатимемося довіряти один одному, оскільки нам це необхідно не лише на заняттях, але й в житті. Також

проведемо психологічну діагностику окремих особистісних властивостей, для того, щоб ми могли потім порівняти чого досягли з початковими результатами.

Правила поведінки в групі. Ми повинні познайомитися з основними правилами поведінки в групі, і не лише познайомитися, а чітко їх дотримуватися

— Я говорю «Я», а не «ми» або «всі». Коли людина вживає «ми», то не несе відповідальності за свої слова, робить їх поверхневими і менш цінними.

— Я не використовую загальні штампи і фрази. Чим більше загально та не конкретно я висловлююсь, тим менш ефективними стають мої слова. Загальні фрази є формою захисту.

— Правило стовідсоткової участі. Важко представити групу спортсменів, з яких більшість стрибає, бігає, виконує певні вправи, а декілька людей тільки ходять і спостерігають, дають поради і висловлюють думки. Спецкурс це виконання певних вправ. Бажано, щоб кожен з вас виконував кожен вправу.

— Правило «вчасно». Час, який відводиться на виконання того чи іншого завдання буде різним. До виконання завдання необхідно приступати одразу після слів «час пішов». За хвилину до закінчення зазначеного часу я буду попереджати. Весь час, який відведений на виконання завдання повинний бути заповнений роботою.

— Дотримання принципу «тут і тепер». Якщо людина зосереджена на своїх минулих чи майбутніх проблемах, вона не може зосередитися на тому, що відбувається в групі. Замість того, щоб обговорювати свої плани або говорити про минуле, я говорю про те, що відбувається зі мною зараз в групі.

— Я не говорю про інших в третій особі (він, вона), а звертаюся безпосередньо до них. Якщо в присутності людини про неї говорять в третій особі, то в неї виникає почуття, що її не помічають, або не поважають.

— Я уникаю закулісних розмов. Закулісні розмови призводять до зниження групової єдності, а потім і до взаємної довіри учасників групи. Тому я ні з ким не перешепчуюсь. Якщо це роблять інші, то я запитую їх, чи готові вони винести свої закулісні розмови на групове обговорення.

— Все, що я говорю і чую, не виноситься за межі групи. Кожному учаснику групи легше і простіше буде відкритися, якщо він буде впевнений, що потім ніхто нікому чужому про це не скаже.

— Не перебивати. Якщо хочете висловити свою точку зору - підняти руку. Правила обговорюються, обґрунтовуються та приймаються учасниками.

Вправа «Презентація».

Використовуючи кольори, які більш-менш сприйнятливі в даний момент, спробуйте змалювати ними різні форми, лінії та дослідіть їх смислові значення. Використовуючи аркуш ватману, намалюйте плакат, що ілюструє Ваш спосіб життя; у малюнку відтворіть свої інтереси, цінності, сім'ю, друзів, рід занять. Намалюйте за допомогою кольорів, форм і ліній особливості свого світосприйняття. Презентуйте себе групі, не вдаючись до слів та користуючись лише малюнком.

Заняття №2.

МЕТА: Ознайомити учасників з цілями програми, обговорити правила роботи, напрацювання навичок довірливого спілкування, згуртованості, що забезпечують ефективну взаємодію; сприяти згуртування групи шляхом зменшення тривоги.

ЗМІСТ: вправи, рольова гра, шерінг.

Заняття №3.

МЕТА: сприяти розвитку здатності глибокого розуміння себе; формувати навички розуміння намірів, станів інших людей, погодження власних дій з діями інших.

ЗМІСТ: вправи, рольова гра, шерінг.

Заняття №4.

МЕТА: Вчитися адекватно сприймати себе, актуалізувати сенситивність особистості; сприяти прояву активності, наполегливості, ініціативності; формувати навички довірливого, відвертого спілкування.

ЗМІСТ: вправи, рольова гра, шерінг.

Заняття №5.

МЕТА: робота над усвідомленням власних дій, вчинків, стереотипів поведінки.

ЗМІСТ: вправи, рольова гра, шерінг.

Заняття №6.

МЕТА: теоретичне знайомство з поняттям «саморегуляція»; розвиток навичок пізнання внутрішнього стану організму та управління ним; розвивати вміння керувати власними емоціями та оточуючих; формування навички саморегуляції, релаксації; розвивати прийняття самого себе, усвідомлення власних цінностей.

ЗМІСТ: вправи, рольова гра, шерінг.

Заняття №7.

МЕТА: завершити роботу групи, провести проміжну інтеграцію набутого досвіду, завершити відносини групового формату, забезпечити гарантії конфіденційності, емоційне відреагування можливого негативного досвіду групової роботи. Психодіагностика психологічних характеристик учасників програми.

ЗМІСТ: супервізія, групова консультація, обговорення, шерінг.

Вправи.

Вправа 1. «Мовчазне привітання»

Інструкція: Ми сьогодні вітатися будемо так: підходити один до одного і вітатися будь-яким невербальним способом. З наступним учасником необхідно привітатися тим способом, яким привітався з вами ваш попередній партнер.

Вправа 2. «Привітання».

Інструкція: «Давайте розпочнемо сьогодні день з того, що висловимо один одному побажання на день і зробимо це так: перший учасник встане, підійде до будь-кого, привітається з ним і висловить свої побажання на сьогоднішній день. Той з ким віталися в сою чергу піде до наступного і так далі до тих пір, поки привітання не отримають всі. Розкажіть які у вас були почуття, коли ви висловлювали побажання? Що ви відчували, коли вам висловлювали побажання на день? Які виникли труднощі, що вам заважало бути відкритим та відвертим?».

Вправа 3. «Матрьошка».

Вправа використовується для полегшення самопрезентації учасника та стимуляції у нього прагнення до самопізнання, саморозкриття.

Інструкція: «вправа, яку Ви зараз виконуватимете (якщо захочете), дає можливість краще дізнатися, хто Ви є і що ховається за Вашою зовнішньою оболонкою. Річ у тому, що в людині багато пластів. Верхній - це той образ, та особистість, яку людина демонструє світу. Цей образ видно всім. А ось нижні шари приховані від сторонніх очей, а деколи і сама людина слабо знайома з ними. Я хочу, аби Ви на якийсь час уявив себе такою матрьошкою, наче б став нею. Спочатку потрібно описати себе таким, яким тебе бачать інші люди. Потім - відкрити матрьошку, знайти там прихований від сторонніх очей шар і теж розповісти про нього. Потім Ви знімете з матрьошки ще одну оболонку і відкриєш наступний, глибший пласт. Будь ласка, розповідайте про себе до тих пір, поки не дійдеш до таких частин свого «Я», які Ви нікому не хочете показувати». Цей прийом допомагає уникнути дискомфорту і забезпечує підліткові, що виконує вправу, психологічну безпеку.

Вправа 4. «Я і Ти».

Інструкція: кожному з вас дається 5 хвилин, для того, щоб розповісти своєму співбесіднику, яка він людина, з вашої точки зору. Ви можете говорити про все, що дасть відповідь на запитання : "Яка людина мій співбесідник? Після виконання всіх завдань учасники сідають в коло, і кожному надається одна хвилина, протягом якої від повинен представити свого партнера, як людину, з яким ми всі будемо спілкуватися в групі.

Обговорення: - Що ви відчували коли слухали розповідь про себе? Які враження у вас виникали в ході виконання завдання? Які труднощі виникали у вас в процесі виконання завдання? За допомогою яких засобів ви з ними справилися?

Вправа 5. «Кордон».

Інструкція вправи: учасники розташовуються попарно на відстані десяти кроків один від одного. Необхідно повільно просуватися назустріч один одному і постаратися вловити момент, коли буде неприємне подальше наближення партнера, одночасно стежачи за тим, коли цей момент виникне у нього.

Вправа 6. «Психологічна дистанція».

Завдання вправи - зображення найближчого оточення учасника (протагоніста) через відстань. При цьому психологічна дистанція визначається як оцінка стосунків людини з конкретними людьми, представлена в зовнішніх кількісних (просторових) характеристиках.

Інструкція: «міра близькості наших стосунків з тією або іншою конкретною людиною може бути визначена за допомогою поняття «Психологічна дистанція». Давайте спробуємо виразити близькість-дальність стосунків один з одним через відстань в просторі». Доброволець повинен встати лицем до стіни, а всі останні учасники розташовуються за його спиною на такій відстані, яка символічно виражатиме близькість їх стосунків з ним. При цьому необхідно враховувати взаємне розташування відносно один одного.

Що потім стоять за спиною повинні розійтися, запам'ятавши при цьому свої місця. Після цього доброволець обертається і розставляє учасників так, як, на його думку, вони повинні були встати. На закінчення, проводячи обговорення виниклих переживань, слід подумати над такими питаннями: Чи складно було прогнозувати розташування своїх товаришів? Відчували ви себе упевнено, коли розставляли їх по місцях? Чи спіткало вас розчарування, коли ви побачили, які місця вони зайняли самі, або, навпаки, вас це обрадувало? Що вас здивувало в цій справі? Що ви дізналися нового про себе і своїх товаришів?

Вправа 7. «Розплутування».

Вправа сприяє розвитку навичок спільній діяльності, орієнтування в ситуації, врахування думки кожного, прояву наполегливості, коли постає питання про неможливість довести виконання вправи до кінця.

Інструкція: «Давайте станемо ближче один до одного, утворимо тісне коло і всі протягнемо руки до його середини. За моєю командою всі одночасно візьмемося за руки і зробимо це так, щоб в кожній руці кожного з нас опинилася чиясь одна рука. При цьому намагаємося не братися за руки з тими, хто стоїть поруч з вами. Давайте розпочнемо на рахунок: Раз, два, три». Після того, як всі руки поєднані попарно, пропонується "розпутатися", не розриваючи рук. На певному етапі виникає питання про неможливість розпутатися до кінця. Необхідно завірити учасників в можливості вирішення поставленого завдання: «Це завдання можна вирішити. Розпутатися можна завжди». Після того, як учасники розпуталися проводиться обговорення: Що вам допомагало впоратися з завданням? Що можна було б зробити інакше, щоб швидше впоратися з поставленим завданням? Які якості допомогли вам довести виконання завдання до кінця?

Вправа 8. «Релаксація».

Група сідає в круг, приймають зручне для тіла положення і закривають очі. За командою всі стискають праву руку в кулак, і заповнюють її розслабленням,

починають змагатися, хто довше зможе утримати руку в розслабленому стані. Через 4-5 хвилин роботу зупинити. Після обговорення те саме виконуємо з іншою частиною тіла.

Інструкція методу "три-один": зробіть глибокий вдих і під час видиху мислено повторюйте і уявляйте собі цифру 3 (3 рази). Три (пауза). Три (пауза). Три (пауза).

Зробіть повільний вдих і під час видиху мислено повторюйте і уявляйте собі цифру 2 (три рази). Два (пауза). Два (пауза). Два (пауза).

Зробіть глибокий вдих і під час видиху мислено повторюйте і уявляйте собі цифру 1 (три рази).

Для того, щоб вийти на більш глибокий рівень релаксації, я зараз буду рахувати до 10 і давати вказівки на кожній цифрі. На кожній цифрі ви будете розслаблятися все більше і більше. Щоб релаксація йшла найбільш ефективно, ми станемо використовувати зоровий образ біло-блакитного променя світла - променя, який повільно проходить по вашому тілу, повністю розслабляє тіло і розум.

10...Уявіть, що біло-блакитний промінь проникає через вашу макушку, знімає напругу з верхньої частини голови і лоба. Відчуйте, як біло-блакитний промінь світла виганяє напругу з вашої свідомості, залишаючи розслаблене відчуття...

9...Уявіть, що біло-блакитний промінь повільно оточує очі... розслабляє очі...відчуйте як вони розслабилися...відчуйте, як біло-блакитний промінь спускається нижче... розслабляє м'язи обличчя, нижче... нижче... Трошки розкрийте губи...розслабтеся... Зробіть глибокий вдих і повільний видих.

8...Відчуйте як біло-блакитний промінь спускається нижче...оточує задню частину шиї, розслабляючи м'язи шиї і плечей...можете уявити руки, які ніжно масажують вашу шию, плечі... відчуйте, як розслабилися м'язи шиї, плечей... Відчуйте як ви погружаєтеся все глибше...

7...Уявіть, як біло-блакитний промінь проникає в руки, розслабляє руки, нижче, в лікті...розслабляє, заспокоює, тепер промінь світла рухається до

зап'ястка...відчуйте, як руки і долоні наливаються важкістю... Розслабте обидві долоні... Відчуйте поколювання в долонях... розслабтеся... відчуйте, як напруга через пальці витікає з тіла... Розслабтеся...

6...Глибше і глибше... Уявіть, як цей промінь світла знову піднімається до шиї та плечей... повністю розслабте цю область...відчуйте руки, які ніжно масажують шию і плечі... Уявіть, як біло-блакитний промінь проникає всередину грудей... Розслабте всі органи грудної клітини...

5...Промінь світла рухається до шлунку і перетравлюючим органам... Розслаблюючий, заспокоюючий...

4...Розслаблюючий промінь тепер рухається до статевих органів... Розслабтеся... Переходить на стегна... відчуйте, як розслабленості розповсюджується нижче...нижче.

3...Відчуття розслабленості спускається по-колінам... Розслабтеся... Глибше і глибше до відчуття повної релаксації... біло-блакитний промінь спускається нижче... нижче... нижче... розслабилися обидва коліна... Розслабтеся...

2...Все глибше і глибше до повної релаксації...відчуйте, як біло-блакитний промінь спускається нижче...нижче... Розслабляються щиколотки... нижче, нижче., ступні... Розслабляються пальці ніг і ступні... при розслабленні відчуйте поколювання в обох ступнях...

1...Тепер ви повністю фізично розслаблені. Кожний раз, розслабляючи тіло і свідомість, ви будете розслаблятися швидше і легше, ніж в цей раз.

Зараз використовуючи свою уяву, щоб перенестися с те місце, де вам колись було добре і спокійно. Уявіть приємну обстановку. Повірте, що ви дійсно там... Постарайтеся побачити те, що побачили б ... Почути те, що почули б., відчуйте смак, запах, дотик .. і відчуйте те, відчували б ...

Зараз я почну рахувати від одного до п'яти. На рахунок п'ять ви відкриєте очі; ви повністю прокинетесь; ви повні енергії; ви відчуєте себе краще, ніж раніше. Раз...два, ...три... На рахунок п'ять ви відкриєте очі. Ви прокинетесь повністю, з почуттям впевненості в собі. Чотири...п'ять...

Очі відкриті, ви прокинулися, відчуваючи себе бадьорим і здоровим, з відчуттям впевненості у власних силах. Завершення - обговорення.

Вправа 9. «Контраст».

Вправа спрямована на навчання м'язовій релаксації - розслабляти м'язи внутрішнім психічним зусиллям.

Інструкція: «Сядьте зручно. Стисніть свою праву руку в кулак. Стискайте сильніше, майже з максимальним зусиллям! Через 10-12 секунд вільно кидайте руку, закрийте очі і прислухайтеся до відчуттям в правій кисті і правому передпліччі». Через 3-4 хвилини концентрації на правій руці вправа повторюється, після чого відбувається обговорення.

Вправа 10. «Пошкоджена пластинка».

Вправа спрямована на пошук фрази, яка містить повідомлення для нападника або маніпулятора, яку можна було б повторити декілька раз з однією і тією самою інтонацією і не втратити суть розмови. Один учасник звертається до іншого з певною фразою, яку вимовляє з інтонацією обурення. Завдання учасника, до якого звернулися - знайти фразу, яка буде підходити. Вправа завершується обговоренням.

Вправа 11. «Повідомлення інтонацією».

Вправа виконується в парах, учасники стоять спиною один до одного. Перший повинен передати другому якесь почуття. Другий повинен зрозуміти, яке почуття проявляє перший. При цьому вони звертаються тільки за допомогою інтонації.

Вправа 12. «Емоція».

Головне завдання вправи - викликати в іншого певну емоцію. Група ділиться на 4 підгрупи. Зараз кожна команда повинна вибрати собі цільову персону з іншої команди. Ваше завдання - викликати у цільової персони певні

емоції. Кожній підгрупі роздаються завдання, які саме емоції вони повинні викликати. Один представник від команди повинен "працювати" з одним представником від іншої. Варіанти емоцій: викликати жалість; цікавість, бажання розпитувати; викликати нудьгу; викликати реакцію самовдоволення у цільової сторони. Обговорення: які методи ви використовували, для досягнення мети? Що спрацювало, які прийоми не спрацювали, чому?

Вправа 13. «Мій колір».

Інструкція: Ми розпочнемо наше заняття з того, що кожний з нас подумає і скаже, якого він зараз кольору. Мова йде не про колір одягу, а про відображення в кольорі вашого внутрішнього стану. Через певний проміжок часу кожний висловлюється. Тепер розкажіть, як змінився ваш стан від того моменту, як ви прокинулися і до того часу, як ви прийшли сюди, з чим були пов'язані ці зміни? Потім охарактеризуйте той стан з яким ви прийшли на заняття і поясніть, чому для його позначення ви вибрали саме цей колір.

Вправа 14. «Я-послання».

Ця вправа парна. На першому етапі ви по черзі повинні говорити один одному фразу, яка починається зі слів: "Ти такий (така) ж, як я, у тебе..." При цьому необхідно дивитися у вічі, намагатися говорити тим самим голосом, що і партнер, підстроюватися під його тембр, висоту голосу, інтонацію. Не використовувати оцінок та порад. На другому етапі учасники пари міняються місцями. Після завершення учасники розповідають про свої враження.

Додаток Ж

Таблиця Ж.1.

Описові статистики групи ФрЕ (n = 17)

Показники		K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	H6	E6	B1	B2	B3
До експерименту	Середнє	22,88	22,06	21,76	19,65	21,41	21,76	27,29	1,00	136,59	30,71	25,24	8,59	32,82
	Стандартне відхилення	4,04	4,46	4,38	5,43	6,58	3,54	4,12	0,00	14,73	17,51	6,12	3,86	5,78
	Z-критерій Колмогорова-Смірнова	0,57	0,64	0,65	0,65	0,70	0,72	0,89	-	0,53	0,70	0,56	0,68	0,56
	Рівень значущості	0,90	0,81	0,79	0,79	0,72	0,69	0,41	-	0,94	0,71	0,92	0,75	0,92
Після експерименту	Середнє	16,06	17,12	16,06	15,59	16,76	20,29	23,18	1,24	135,41	29,76	21,59	8,35	29,94
	Стандартне відхилення	3,98	2,20	3,15	4,89	4,68	3,67	3,68	0,44	16,43	14,21	5,46	3,59	6,75
	Z-критерій Колмогорова-Смірнова	0,75	0,89	0,53	0,45	0,79	0,75	0,80	1,94	0,91	0,63	0,78	0,60	0,57
	Рівень значущості	0,63	0,41	0,94	0,99	0,56	0,63	0,55	0,001	0,38	0,82	0,57	0,86	0,90

Таблиця Ж.2.

Описові статистики групи ФрК (n = 16)

Показники		K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	H6	E6	B1	B2	B3
До експерименту	Середнє	17,94	22,19	19,88	17,13	17,25	20,88	22,19	1,06	133,06	49,25	24,69	9,44	33,50
	Стандартне відхилення	6,68	7,30	7,19	7,78	8,90	5,39	7,56	0,25	14,34	16,55	9,06	4,38	5,67
	Z-критерій Колмогорова-Смірнова	0,43	0,53	0,71	0,44	0,50	0,43	0,70	2,14	0,59	0,61	0,63	0,69	0,43
	Рівень значущості	0,99	0,94	0,69	0,99	0,96	0,99	0,71	0,009	0,88	0,85	0,82	0,72	0,99
Після експерименту	Середнє	22,50	22,25	19,92	17,33	17,33	23,92	25,17	1,50	140,08	45,67	24,00	9,17	32,75
	Стандартне відхилення	5,45	5,88	4,81	7,02	8,60	4,56	4,34	0,67	15,79	22,13	8,38	4,84	6,02
	Z-критерій Колмогорова-Смірнова	0,42	0,62	0,55	0,45	0,50	0,37	0,59	1,23	0,38	0,64	0,46	0,53	0,64
	Рівень значущості	0,99	0,84	0,92	0,99	0,96	1,00	0,88	0,10	1,00	0,81	0,98	0,94	0,81

Таблиця Ж.3.

Описові статистики групи СтЕ (n = 17)

Показники		K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	H6	E6	B1	B2	B3
До експерименту	Середнє	20,41	22,65	23,18	17,65	20,35	24,71	26,82	1,35	128,76	29,71	29,41	11,0	36,47
	Стандартне відхилення	5,97	5,74	5,48	6,17	6,55	5,90	5,27	0,61	18,34	14,99	8,77	4,66	6,33
	Z-критерій Колмогорова-Смірнова	0,53	0,53	0,45	0,56	0,70	0,34	0,73	1,75	0,35	0,55	0,49	0,56	0,49
	Рівень значущості	0,95	0,94	0,99	0,91	0,71	1,00	0,66	0,00	1,00	0,92	0,97	0,91	0,97
Після експерименту	Середнє	18,06	18,35	16,94	14,35	15,71	21,00	22,12	1,35	134,71	48,47	21,12	6,53	33,65
	Стандартне відхилення	5,06	4,03	3,93	6,10	6,79	3,55	3,85	0,49	16,86	17,48	6,85	4,68	5,56
	Z-критерій Колмогорова-Смірнова	0,67	0,70	0,75	0,81	0,52	0,94	0,59	1,69	0,72	0,43	0,64	0,77	0,71
	Рівень значущості	0,76	0,71	0,62	0,53	0,95	0,34	0,88	0,01	0,68	0,99	0,80	0,60	0,69

Таблиця Ж.4.

Описові статистики групи СтК (n =19)

Показники		K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	H6	E6	B1	B2	B3
До експерименту	Середнє	20,11	19,95	19,53	17,32	19,05	24,74	24,68	1,37	139,32	42,53	21,89	8,26	33,00
	Стандартне відхилення	6,01	5,86	7,05	7,90	7,59	5,60	6,54	0,68	21,07	25,34	6,57	4,49	5,20
	Z-критерій Колмогорова-Смірнова	0,72	0,62	0,46	0,51	0,56	0,70	0,62	1,93	0,58	0,49	0,60	0,65	0,57
	Рівень значущості	0,67	0,83	0,98	0,95	0,91	0,71	0,83	0,00	0,89	0,97	0,86	0,79	0,90
Після експерименту	Середнє	18,79	21,42	19,54	16,54	17,46	23,96	24,04	1,29	140,54	54,00	21,79	6,92	36,00
	Стандартне відхилення	6,33	6,45	5,76	6,77	6,54	5,23	6,19	0,55	19,92	20,67	6,97	3,84	4,66
	Z-критерій Колмогорова-Смірнова	0,73	0,75	0,58	0,61	0,51	0,48	0,71	2,21	0,63	0,85	0,46	0,57	1,03
	Рівень значущості	0,66	0,63	0,89	0,85	0,95	0,97	0,69	0,00	0,82	0,47	0,98	0,90	0,24

Таблиця Ж.5.

Описові статистики групи КфЕ (n = 17)

Показники		K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	H6	E6	B1	B2	B3
До експерименту	Середнє	22,4 7	23,18	25,53	15,00	16,88	20,82	21,00	1,12	118,18	26,00	29,53	10,0	32,59
	Стандартне відхилення	5,09	8,03	5,23	7,78	7,04	3,41	3,79	0,33	17,93	16,11	5,09	3,04	5,12
	Z-критерій Колмогорова-Смірнова	0,67	0,73	0,93	0,98	0,93	0,59	0,61	2,15	0,53	0,79	0,59	0,57	0,66
	Рівень значущості	0,76	0,65	0,36	0,29	0,35	0,87	0,85	0,00	0,94	0,55	0,88	0,90	0,78
Після експерименту	Середнє	16,9 4	16,88	18,65	11,24	16,76	17,29	18,47	1,06	125,82	31,76	24,41	11,2 9	27,88
	Стандартне відхилення	7,30	6,80	8,77	6,96	5,90	2,08	3,00	0,24	17,98	20,96	6,87	4,09	5,54
	Z-критерій Колмогорова-Смірнова	0,80	0,83	1,11	1,59	0,97	0,60	0,68	2,21	0,68	1,24	0,70	0,59	0,43
	Рівень значущості	0,55	0,50	0,17	0,01	0,31	0,87	0,74	0,00	0,74	0,09	0,70	0,88	0,99

Таблиця Ж.6.

Описові статистики групи КфК (n = 15)

Показники		K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	H6	E6	B1	B2	B3
До експерименту	Середнє	13,33	16,93	16,07	9,07	13,33	24,27	23,47	1,00	120,87	38,87	22,73	10,3	31,93
	Стандартне відхилення	7,24	8,54	6,83	4,04	7,10	5,70	5,19	0,00	15,86	22,97	4,42	3,83	5,97
	Z-критерій Колмогорова-Смірнова	0,97	0,82	1,06	1,56	1,14	0,73	0,60	-	0,53	0,92	0,47	0,57	0,92
	Рівень значущості	0,30	0,52	0,21	0,01	0,15	0,66	0,87	-	0,94	0,36	0,98	0,90	0,37
Після експерименту	Середнє	11,27	11,80	16,47	9,33	12,20	24,67	23,53	1,00	117,87	30,20	20,87	10,6	31,07
	Стандартне відхилення	5,66	5,57	7,40	5,29	5,61	5,21	5,32	0,00	18,59	19,00	5,37	3,36	3,86
	Z-критерій Колмогорова-Смірнова	0,97	0,85	1,09	1,81	0,70	0,62	0,55	-	0,71	0,59	0,47	0,79	0,79
	Рівень значущості	0,30	0,47	0,19	0,00	0,71	0,84	0,92	-	0,70	0,88	0,98	0,55	0,56

Таблиця Ж.7.

Описові статистики групи КзЕ (n = 16)

Показники		K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	H6	E6	B1	B2	B3
До експерименту	Середнє	23,06	24,06	21,63	19,50	19,56	22,44	24,69	1,19	125,69	25,75	26,44	8,25	35,38
	Стандартне відхилення	6,28	6,86	7,49	8,67	7,79	5,29	5,90	0,40	21,05	22,96	9,84	4,52	5,03
	Z-критерій Колмогорова-Смірнова	0,56	0,73	0,55	0,48	0,68	0,82	0,60	1,97	0,66	0,74	0,67	0,69	0,56
	Рівень значущості	0,91	0,67	0,92	0,98	0,74	0,51	0,86	0,00	0,78	0,64	0,76	0,73	0,92
Після експерименту	Середнє	19,25	18,94	18,69	13,44	14,88	20,44	20,69	1,25	137,00	43,94	21,75	8,56	31,25
	Стандартне відхилення	5,53	5,77	4,57	5,98	6,13	3,98	7,29	0,45	14,11	18,47	7,17	6,16	5,93
	Z-критерій Колмогорова-Смірнова	0,72	0,72	0,59	0,77	0,51	0,47	0,64	1,85	1,02	0,71	0,55	0,92	0,49
	Рівень значущості	0,68	0,68	0,88	0,59	0,96	0,98	0,80	0,00	0,24	0,69	0,92	0,37	0,97

Таблиця Ж.8.

Описові статистики групи КзК (n = 23)

Показники		K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	H6	E6	B1	B2	B3
До експерименту	Середнє	20,70	22,91	20,91	16,48	17,30	22,91	24,48	1,17	136,74	41,61	23,39	7,83	33,00
	Стандартне відхилення	6,00	5,46	5,85	7,67	6,96	5,70	5,36	0,39	23,66	27,39	8,17	4,77	6,05
	Z-критерій Колмогорова-Смірнова	0,43	0,56	0,58	0,74	0,47	0,51	0,61	2,39	0,67	0,55	0,43	0,87	0,44
	Рівень значущості	0,99	0,91	0,88	0,65	0,98	0,95	0,85	0,001	0,76	0,92	0,99	0,44	0,99
Після експерименту	Середнє	20,70	22,91	20,91	17,52	17,30	22,91	24,48	1,09	134,48	39,39	24,26	8,43	32,61
	Стандартне відхилення	6,00	5,46	5,85	7,49	6,96	5,70	5,36	0,29	23,96	27,64	8,85	4,94	6,56
	Z-критерій Колмогорова-Смірнова	0,43	0,56	0,58	0,77	0,47	0,51	0,61	2,55	0,72	0,63	0,57	0,72	0,41
	Рівень значущості	0,99	0,91	0,88	0,59	0,98	0,95	0,85	0,002	0,67	0,82	0,90	0,68	1,00

Таблиця Ж.9.

Описові статистики групи ТрЕ (n = 15)

Показники		K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	H6	E6	B1	B2	B3
До експерименту	Середнє	24,33	22,93	23,00	21,40	25,00	23,07	26,13	1,33	127,80	51,33	23,53	8,73	35,00
	Стандартне відхилення	3,35	3,47	5,29	5,36	2,56	5,73	3,78	0,62	12,89	17,35	4,36	3,83	4,05
	Z-критерій Колмогорова-Смірнова	0,73	0,54	0,68	0,50	0,72	0,90	0,59	1,70	0,62	0,59	0,46	0,55	0,51
	Рівень значущості	0,66	0,93	0,75	0,96	0,68	0,39	0,88	0,01	0,83	0,88	0,98	0,93	0,96
Після експерименту	Середнє	17,87	18,80	17,13	16,20	17,53	20,73	24,00	1,27	133,53	31,53	21,47	8,20	33,07
	Стандартне відхилення	4,47	4,31	4,17	5,48	4,10	3,86	4,17	0,46	14,67	20,73	6,53	4,16	4,77
	Z-критерій Колмогорова-Смірнова	0,43	0,55	0,41	0,72	0,44	0,62	0,54	1,76	0,50	0,86	0,54	0,57	0,51
	Рівень значущості	0,99	0,92	1,00	0,67	0,99	0,84	0,94	0,00	0,96	0,44	0,94	0,90	0,95

Таблиця Ж.10.

Описові статистики групи ТрК (n = 14)

Показники		K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	H6	E6	B1	B2	B3
До експерименту	Середнє	19,0 7	20,43	19,14	15,14	17,00	20,43	24,57	1,00	143,29	39,64	23,43	10,3 6	35,71
	Стандартне відхилення	5,93	6,42	4,75	7,20	6,83	6,03	5,61	0,00	19,91	23,35	6,28	4,89	5,66
	Z-критерій Колмогорова-Смірнова	0,78	0,74	0,69	0,63	0,63	0,65	0,65	-	0,66	0,39	0,63	0,46	0,42
	Рівень значущості	0,57	0,64	0,74	0,82	0,83	0,79	0,79	-	0,77	1,00	0,82	0,98	0,99
Після експерименту	Середнє	19,2 9	18,64	18,64	14,36	16,21	20,57	22,79	1,50	138,14	35,50	25,00	10,8 6	32,43
	Стандартне відхилення	4,53	2,87	3,86	5,76	6,22	2,82	4,02	0,65	12,47	17,14	6,76	4,28	3,08
	Z-критерій Колмогорова-Смірнова	0,57	0,50	0,67	0,46	0,48	0,46	0,61	1,31	0,85	0,49	0,63	0,56	0,46
	Рівень значущості	0,90	0,96	0,76	0,99	0,98	0,98	0,85	0,06	0,47	0,97	0,83	0,91	0,98