

ОСОБИСТІТЬ ТА ЇЇ ІНТЕГРАТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ У КОНТЕКСТІ СИНДРОМУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується глибокими і багатоплановими перетвореннями. Це і постійні зміни соціально-економічної ситуації, і введення Болонської системи, і регіональні особливості в конкретних ВНЗ, і конкуренція між ними. Не варто забувати і про актуальність для нашої країни проблему «відтоку мзків». Важливим чинником також є своєрідна ситуація на українському ринку праці: з одного боку, спостерігається надлишок людей з дипломами, наприклад, юристів, економістів і психологів. З іншого, не випадково й у вітчизняному бізнесі з'явилася спеціальність «кед-хантера», що дослівно переводиться як «мислитель за головами», тобто за ефективними фахівцями – вони є рідкістю. Тому сучасна освіта повинна бути «прищипною», тобто за час навчання необхідно отримати ті знання і навички, які зможуть забезпечити ефективну роботу.

Звичайно, держава піклується про підвищення якості освіти. Наприклад, у Донецькій області існують програми заохочення випускників, що реалізуються обласною адміністрацією. Все більше крупних корпорацій шукають талановитих студентів ще на молодших курсах і допомагають їм, сподіваючись залучити їх до себе на роботу. В цілому, підготовка кадрів – це складна проблема, і цій статті ми хотіли розглянути один з найважливіших її аспектів – викладачів, що безпосередньо вирішують вищезгадані завдання. Конкретніше – проблему емоційного вигорання, зважаючи на те, що досліджень на цьому контингенті майже проводяться.

Як показав наш теоретичний аналіз та емпіричне дослідження, проблема емоційного вигорання є ширшою – розвиток індивідуального професіоналізму викладача тісно пов'язаний з питанням про особистісний потенціал людини. Тобто, практично неминуче при емпіричному вивченні проблем ефективності викладача порушуються основна проблематика гуманістичної психології – питання самоактуалізації і саморозвитку. Це складні питання, і зараз ми відзначимо тільки один момент, методологічно важливий у нашій роботі. Згідно з уявленням гуманістичної психології, зміни і адаптація – це прерогатива суб'єкта. Як сформулював це один з батьків сучасної гуманістичної психології Карл Роджерс, «Я не можу змінити людину. Я лише можу створити середовище для зміни». Простіше кажучи, ефективного викладача не можна створити ззовні. Тому особливо важливі знання про те, як і за рахунок чого суб'єктом здійснюються зміни, які є можливості й обмеження професійної адаптації.

Багато дослідників (В.О. Болдов, С.М. Борисов, О.О. Деркач, Є.Ф. Зеєр, С.А. Клімова, Н.В. Кузьміна, Т.В. Кудрявцев, Л.М. Мігіна, К.К. Платонов, Н.С. Пряхніков, О.О. Реан, Г.В. Суходольський, В.Д. Шадріков та ін.) відзначають провідну роль потенціалу особистості в розвитку професіоналізму людини, а також те, що поняття «професіоналізм» може бути розкрито тільки в рамках продуктивної професійної діяльності.

Однею з головних психологічних перешкод на шляху професійної адаптації та розвитку є так званий синдром емоційного вигорання, який ми розглядаємо саме як феномен адаптації. Уперше термін «burnout» – емоційне згорання – був введений американським психіатром Х. Дж. Фрейденбергером у 1974 році для характеристики психологічного стану людей, що знаходяться в інтенсивному комунікативному «зануренні», тісному спілкуванні з клієнтами, пацієнтами, або учнями, в емоційно навантаженій атмосфері надання допомоги при виконанні професійної діяльності. Дослідження цього синдрому носили головним чином описовий та епізодичний характер. Пізніше вони змінилися науково обґрунтованими експериментальними дослідженнями та концептуальними припущеннями, які вже містили аналіз причин виникнення синдрому, наслідків, вивчення його структури і симптомів.

У даній часті концепція синдрому емоційного вигорання визнана більшістю психологів, лікарів, соціальних працівників та інших фахівців, що працюють з людьми. Серйозність же проблеми в практичному плані підтверджується внесенням синдрому до Міжнародної класифікації хвороб, у рубрику «Ускладнення в подоланні життєвих проблем».

Найбільш актуальним є дослідження синдрому емоційного вигорання в осіб, які займаються педагогічною діяльністю. Проведені в різних країнах світу дослідження свідчать, що вчителі є «групою особливого ризику». Навіть зовнішні причини цього складні, у цій статті ми наголосимо тільки одну, особливо актуальну для нашої країни і нашої теми: падіння престижу професії викладача. Оцінка їхньої праці державою теж вельми низька, на що вказують і оплата, і соціальна незахищеність. Таким чином, ризик дезадаптації і виникнення психогенних розладів у педагогів є надзвичайно високим, і його зумовлюють не тільки суто професійні чинники, але певні соціальні чинники.

На актуальність проблеми емоційного вигорання педагогів указує і висока активність зарубіжних дослідників: ними вивчаються причини і наслідки синдрому (Й. Голд, 1987; І. Фрідман, 2000; Б. Фарбер, 1984; Р. Дженет, 2003 і ін.), створюється відповідний психодіагностичний інструментарій (З. Сейдман, Дж. Сагер, 1987; Д. Чикон, Р. Корф, 1984 і ін.), розробляються й упроваджуються заходи профілактики вигорання (Л. Томпсон, 1982; Дж. Чик, Л. Бредлі, П. Пар, 2003 і ін.). Крім того, саме великий інтерес до проблеми західних учених свідчить про те, що тільки гідної платні мало для запобігання емоційному вигоранню педагогів.

Теоретичний аналіз та літератури, зокрема, ідей щодо природи загального адаптаційного синдрому (Р. Сельє), різних концепцій синдрому емоційного вигорання (К. Маслач, В.В. Бойко та ін.), теорії розвитку особи в її професійній (С.О. Клімов) і педагогічній діяльності (О.І. Щербаків, В.О. Крутецкий, В.А. Сластенін, Н.В. Кузьміна, Ф.Н. Гогоболін, В.А. Кан-Калік, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко і ін.), показав наступне. По-перше, професійний розвиток не варто відокремлювати від особистісного, а основним його моментом є підвищення ступеню інтегрованості. По-друге, достатньо високий ступінь інтегрованості особистості в цілому забезпечує підтримку адекватності суб'єкта, а також можливість використовувати моменти неповного узгодження середовища і внутрішніх структур (за інтенсивністю – від просто проблемних ситуацій до криз) для зростання особистості. Умовою для цього є здатність витримувати пов'язаний з таким розузгодженням психологічний дискомфорт.

Таким чином, професійні кризи як моменти дезадаптації, є закономірними і необхідними, а про дезадаптованість як психологічну проблему слід говорити лише тоді, коли переживання кризи не приводить до особистісного зростання.

Відповідно цим положенням, емоційне вигорання слід розуміти як такий варіант дезадаптації, при якому порушується контакт з реальністю та функція творчого пристосування. Тоді суб'єкт використовує шаблонні і неадекватні ситуаціям засоби рішення. Детально описане в літературі переживання синдрому емоційного вигорання на безпосередньо-психологічному рівні є наслідком неадекватних дій, від якого свідомість намагається захиститися.

Методологічну основу нашого емпіричного дослідження склали розроблені в психології принципи детермінізму психічних явищ, єдності психіки та діяльності (О.М. Леонтьєв, Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, Г.С. Костюк). Також ми спиралися на загальні принципи проведення психологічної діагностики, які були узагальнені Л.Ф. Бурлачуком. Зокрема, велику роль в нашій роботі грав принцип індивідуалізації дослідження, згідно якому предметом опису і аналізу були не тільки середні у виборці оцінки, але і якісна своєрідність окремих підгруп усередині вибірки.

Ключове для нашої роботи поняття адаптації при цьому розумілося як тенденція до встановлення оптимального співвідношення між середовищем і організмом (суб'єктом) – адаптованості.

Як робочі ми використовуємо два визначення синдрому емоційного вигорання: «прояв дезадаптаційного синдрому у сфері соціальних контактів», і «динамічно поладтерміноване переживання кризи адаптаційних можливостей в емоційно-особистісній сфері». Інакше кажучи, з погляду гуманістичної психології, кожна людина в кожен момент володіє достатніми ресурсами для вирішення практично будь-яких проблем, але не завжди має до них доступ. Саме такий момент ми й розуміємо під кризою адаптаційних можливостей.

Отже, кожен викладач в своєму професійно-особовому розвитку хронологічно переживає кризи, з яких він може виходити або на вищий рівень організації (особове зростання), або професійно деградувати. Згідно з сучасним уявленням про функціонування складних систем (Ганзен, Пригожин), вони не можуть залишатися незмінними в середовищі, що постійно змінюється. Понад те, нормальне функціонування припускає підвищення рівня організації.

Об'єктом нашого дослідження була особистість викладачів вищих навчальних закладів трьох ВНЗ міста Краматорська – Краматорського економіко-гуманітарного інституту, Донбаської державної машинобудівної академії і Донбаського інституту техніки і менеджменту Міжнародного науково-технічного університету. Предмет дослідження коротко можна визначити як взаємозв'язок особливостей, зокрема, інтеграційних можливостей особи, з динамічними і змістовними характеристиками синдрому емоційного вигорання.

Основна гіпотеза дослідження полягала в припущенні про те, що викладачі, що володіють, актуально або потенційно, більшими можливостями інтеграції особистості, в меншій мірі схильні до синдрому емоційного вигорання, або здатні до конструктивного подолання професійних криз.

Враховуючи складність і багатогранність явища, що вивчається, були використані різні психодіагностичні методики, що вимірюють різні аспекти феномена емоційного вигорання: МВІ Маслач і Джексона, методика В.В. Бойко, методика «Оцінка особистого потенціалу вигорання» Л. Карамушки. Згідно з загальною концепцією, був також використаний шістнадцятифакторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла. Оскільки одним з найбільш очевидних проявів синдрому емоційного вигорання є певний емоційний стан, використовувався також колірний тест Люшера.

У цій статті ми наведемо лише деякі, найголовніші результати нашого дослідження, які безпосередньо підтверджують основну гіпотезу.

Після кореляційного аналізу, який проводився для перевірки та уточнення значення вимірвальних конструкцій у нашому дослідженні, ми вибрали методику діагностики емоційного вигорання В.В. Бойко як найбільш адекватну. За її результатами по трьох основних шкалах водночас, усі 60 досліджуваних були розподілені на три групи – кластери. Це виконувалося за допомогою спеціальної комп'ютерної програми методом K-means, який полягає в тому, що загальна вибірка розділяється на задану кількість підгруп – кластерів – таким чином, що всередині одного кластера всі дані ближче один до одного, чим до будь-якого показника з іншого кластера. Об'єктивність розподілу забезпечується тим, що кластери формуються комп'ютерною програмою, що знімає проблему суб'єктивності дослідника.

У групах, що були одержані, простежується єдина чітка закономірність: у всіх кластерах провідною є фаза резистенції, середні значення по інших фазах менші. Така схожість структури зайвий раз підтверджує гіпотезу про провідну роль резистенції в структурі емоційного вигорання. Сама ж процедура кластеризації в даному випадку представляється вельми вдалою, оскільки в першому кластері середне арифметичне по резистенції лежить в області, де вона вважається сформованою, в другому кластері вона у верхній межі середнього діапазону, в третьому – якраз на нижній межі цього діапазону. Тобто, практично ми можемо вважати, що перший кластер відповідає сформованій фазі резистенції, другий, – такий, що формується, а третій – ще не сформований.

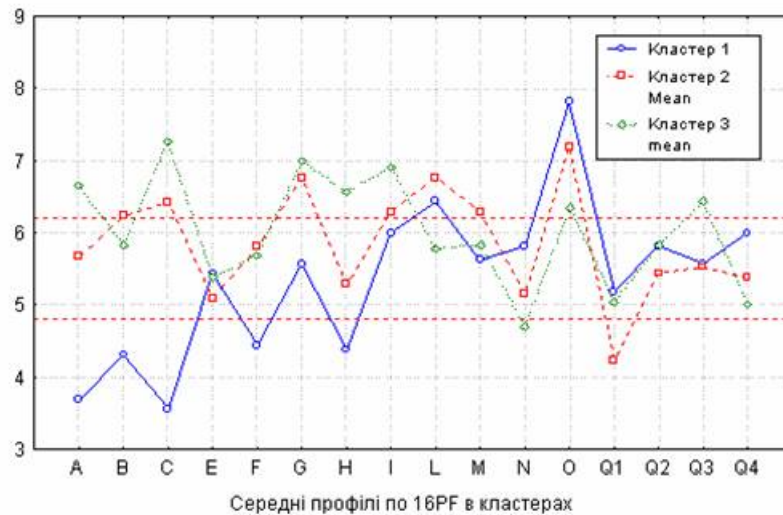
У перший кластер увійшло шістнадцять (26,7% від всієї вибірки) випробовуваних. Середні арифметичні в них склали 70,3 бала по резистенції, 58,7 по напрузі і 52,4 по виснаженню. Характерним є те, що випробовувани, віднесені до цього кластера, переживають виснаження в меншій мірі, ніж напруту. Очевидно, коли фаза резистенції сформована, певна напрута потрібна для її підтримки.

У другий кластер, що утворений 21 випробовуваними, чії середні значення по резистенції склали 57,2 бала. Проте співвідношення між двома іншими фазами інше, ніж в першому кластері. Тут рівень напрути (22,8 бала) значно менше, чим виснаження (37,1 бала). Більш того, фазу напрути для членів другого кластера можна вважати несформованою, а фазу виснаження на початку формування. Умовно розглядаючи кластери як відзеркалення того, що відбувається при формуванні синдрому, ми можемо декілька розвинути попереднє припущення: коли фаза резистенції ще не сформована, потрібна більша напрута.

Значення по резистенції в третьому кластері склали 36 балів, що якраз відповідає початку формування цієї фази. Співвідношення між фазами напрути (12,3 бала) і виснаження (16,5 бала) подібно до того, яке ми відзначили для першого кластера. Але, на відміну від нього, ці дві стадії не сформовано. Взагалі, представники третього кластера розглядалися нами як ті самі люди, про яких йшлося у гіпотезі і які мають високий інтеграційний потенціал.

Далі розглянемо особистісні риси представників різних кластерів та співвідношення окремих показників, реалізуючи методологічний принцип цілісності. На малюнку нижче наведені середні показники, але ми перевіряли також їх розподіл в кластерах і наша інтерпретація робилася тільки для таких факторів, за якими більшість випробовуваних мають діагностичні (7 та більше або 4 і менше стевів). На малюнку вони позначені горизонтальними лініями. Крім того, ми спиралися насамперед на такі фактори, оцінки за якими мають значущі за критерієм Стьюдента розбіжності між кластерами і на достовірні

результати інтракореляційного аналізу зв'язків між факторами всередині кластерів.



У першому кластері відразу впадає в очі явно домінуючий над іншими фактор О – схильність до відчуття провини. Також виходять за рамки середнього діапазону оцінки по факторах А (низька емоційна теплота), В (інтелект), С (низька «сила Я»). Небагато чим нижчою є середня оцінка по фактору F (низька імпульсивність), Н (низька соціальна сміливість) і вище – по фактору L (підозрілість). Ці риси є домінуючими в особистості представників цього кластера, які схильні до вигорання найбільшою мірою.

Ми вже висловлювали припущення про те, що високий інтеграційний потенціал особистості, який достатньо точно відбивається фактором С в опитувальнику 16PF, є однією з найважливіших характеристик, що перешкоджає емоційному вигоранню. По окремих оцінках можна припустити, що випробовувані першого кластера досить холодні в спілкуванні, не схильні до імпульсивних дій. Вони вважають за краще не бути ініціаторами контакту і досить підозріло відносяться до світу. Низькі оцінки по фактору Н також відображають пониженою активність у спілкуванні і заклопотаність, і це добре узгоджується з високими оцінками по фактору О, схильності до відчуття провини.

Третій кластер утворений випробовуваними, професійне вигорання у яких виражене в найменшій мірі. Судячи по вже проаналізованих першому і другому кластерах, якісний зв'язок між особливостями особи і ступенем емоційного вигорання, тому логічним представляється її пошук і в третьому кластері.

Профіль по 16PF у ньому, навіть якщо розглядати тільки середні оцінки, представляється ще збалансованішим, ніж в другому і особливо збалансованим порівняно з першим. У ньому, за винятком фактора О, немає оцінок вище 7 стенов, а за нижню межу середнього діапазону виходить тільки фактор N, але не багато. З цією обмовкою, діагностичними є високі оцінки по факторах А (емоційна теплота), С («Сила Я»), або, в нашому контексті – інтеграційний потенціал особи), G (відчуття довга або «групова конформність», залежно від контексту, значень по інших факторах), Н (соціальна сміливість), I (емоційна сензитивність). Менш виражені, але теж виходять за межі середнього діапазону оцінки по факторах Про (схильність до відчуття провини) і Q3 (самоконтроль або здатність ефективно направляти свою енергію). Таким чином, представники третього кластера з найменше вираженими симптомами емоційного вигорання відрізняються від решти вибірки особливо високим інтеграційним потенціалом, розвиненою здатністю контролювати емоції і долати труднощі в роботі і високою емоційною чутливістю.

Все це дозволяє сформулювати характерні способи особової організації викладачів, менш схильних до синдрому емоційного вигорання порівняно з їх більш уразливими колегами.

1. У них відносно менш яскраво виражені особові особливості, що в профілі 16PF виявляється тим, що більшість індивідуальних оцінок лежать у середньому діапазоні.

2. Виключення з попередньої закономірності представляють фактори, безпосередньо пов'язані з високим інтеграційним потенціалом особи, високою емоційною чутливістю і відчуттям довга. Важливо підкреслити, що при цьому прагнення дотримувати групові норми є свідомим, а висока сензитивність – керованою.

3. Особливо виділяється їх здатність ефективно управляти своєю емоційною сферою, зокрема тривогою. Причому це не ригідний самоконтроль, а ще один прояв регулятивних можливостей зрілої особи, що дозволяє знаходити безконфліктні способи взаємодії з професійним оточенням, або додавати конфліктам конструктивне русло.

4. Найімовірніше, що поєднання високої емоційної теплоти («душевній щедрості»), чутливості і в теж час вибірковості в контактах, забезпечує рівень енергетичного функціонування, обміну з довкіллям, що не перевищує можливості суб'єкта і що не викликає виснаження, з якого починається, згідно більшості авторів, синдром емоційного вигорання.

5. Таким чином, високий інтеграційний потенціал особи цілісно позначається на всьому функціонуванні структури особи, забезпечуючи оптимальні суб'єктивні умови для адаптації без дистресу. Сама наявність в нашій вибірці випробовуваних з такими особливостями вже вказує на можливість уникати професійного вигорання.

Подано до редакції 25.09.08

РЕЗЮМЕ

В статті в контексті гуманістическої психології розглядається проблема емоціонального вигорання преподавателей вуза. Емпірически доказывается роль интегративного потенциала личности в профилактике профессионального выгорания.

SUMMARY

The article dissects the problem of teachers' emotional burning out in context of the humanistic psychology. It empirically proves the role of personal integrative potential in preventing professional burning down.