І.Г. Головська, Ю.П. Жогно (Одеса)

СУБ'ЄКТИВНА СЕМАНТИКА УЯВЛЕНЬ ПЕДАГОГА ПРО СТАН ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ

В сучасному суспільстві зростає значущість творчих можливостей особистості, зростають вимоги самої особистості до професії, як засобу самореалізації і самовираження, антитезою до котрих у науковій літературі виступають професійні деформації – зміни, що супроводжують професійну діяльність особистості (астенія, вигорання, пасивність, стагнація тощо). Професійні деформації особистості викладача є результатом реалізації деформуючих впливів адаптивної професійної поведінки [11]. Так, у дослідженнях М.В. Борисова, Є.І. Горошко, В.В. Бойко, Г.С. Никіфорова, Н.Ю. Бузовкиної А.В. Козлової професійні деформації являють собою, як процес, так і результат змін сутнісних (інтегральних) характеристик особистості професіонала, що ведуть до спрощення системи професійної діяльності, професійного спілкування, образу професії та себе в ній, спрощуючи як саму особистість, так і середовище, що її вона організує довколо себе [4, 6, 7, 8, 10, 11].

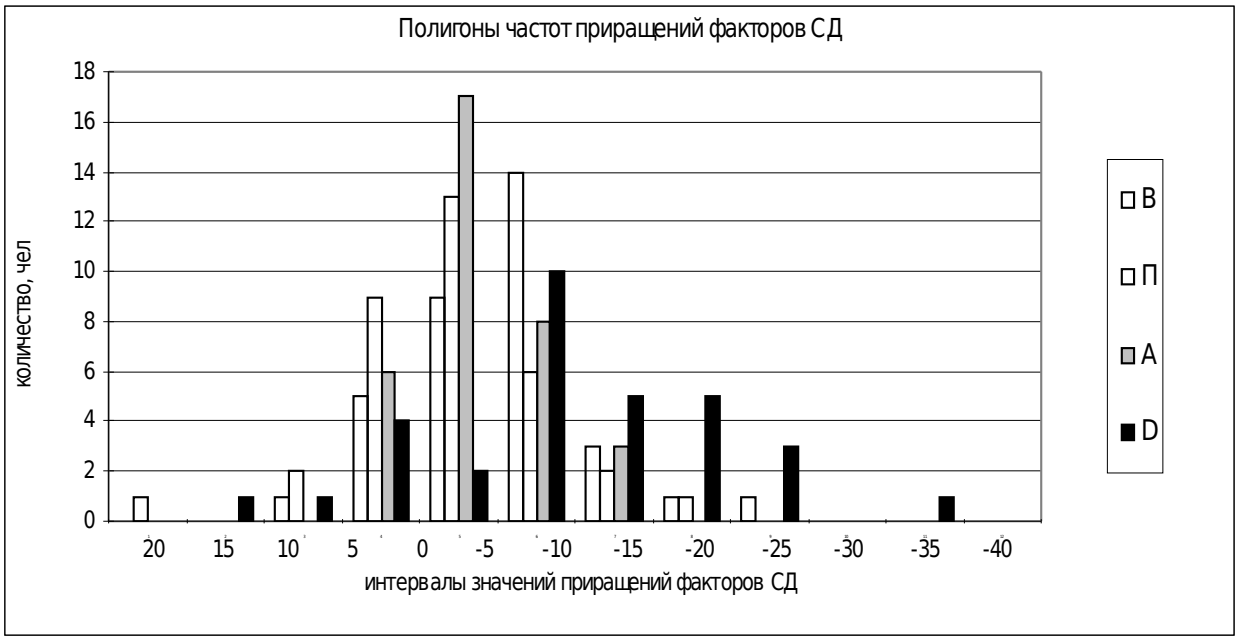
У даній роботі розглядається проблема емоційного вигорання (ЕВ) педагогів «зсередини», в контексті сприйняття індивідом власного стану ЕВ. Для глибшого вивчення феномена ЕВ, точніше, його суб'єктивного наповнення, сенсу, який індивідуум, згораючи, несвідомо «вкладає», нами була застосована методика семантичного диференціалу (СД) Ch.E. Osgood, модифікована Д. Фельдесом (D. Feldes) у співпраці з інститутом ім. Бехтерева у 1976 р. [1].

Метою статті є з'ясування впливу соціально-демографічних та професійних характеристик педагога на уявлення ним стану емоційного вигорання. Об'єктом дослідження є аксіологічна сфера особистості педагога. Предметом дослідження є семантичні особливості сприйняття педагогом стану ЕВ. Реалізація мети дослідження передбачає висунення нульової (H_0) та альтернативної (H_1) робочих гіпотез: H_0 – відмінностей в уявленні педагогом власного нормального та стресового (ЕВ) станів немає; H_1 – існує достовірна відмінність в уявленні педагогом власних нормального та стресового (ЕВ) станів.

Випробовуваним пропонувалося за допомогою самозвітів оцінити власний стан (у нормі та в стані ЕВ) за набором з 18 біполярних шкал, кожна з яких - відрізок прямої з 7 поділками та середньою точкою - нейтральною позицією, що означає неприйняття жодної полярності [1]. Полюси представлені прикметниками-антоні-мами, при цьому оцінка поняття усередині багатовимірного семантичного простору утвореного шкалами, характеризується якісно (*спрямованістю*) - близькість до полюсів, та кількісно (*інтенсивністю*) - віддаленість від середньої точки. Чим значиміше для випробовуваного оцінюваний стан, тим інтенсивніше його реакція й тим довше вектор, що віддаляє його суб'єктивну оцінку від початку координат семантичного простору. Чим інтенсивніше реакція на професійний стрес у педагога, тобто чим більш суб'єктивно відрізняється норма від стресу, тим більшою є різниця двох рівнів Δ, модуль якої є прототипом семантичного диференціалу.

Д. Фельдес розглядає дані чинники як «спільні психологічні якості і незалежні інваріантні та універсальні параметри соціальних процесів» [там же]. Методика стандартизована щодо 3-х чинників: активності (А-фактор, як збудження в континуумі «спокій/занепокоєння»), валентності (В-фактор, як оцінка в континуумі «ухвалення/відхилення») та потентності (П-фактор, як сила в континуумі «домінування/залежність»). Т.ч. суб'єктивна семантична відмінність двох станів (у нормі та в стані ЕВ) квантифікується в тривимірному континуумі «активність/ валентність/потентність».

По суті, в експерименті досліджується коннотація (семантичні та стилістичні аспекти основного значення поняття) уявлень індивідуума про стан свого ЕВ, визначаються межі семантичного поля ЕВ педагогів. Коннотативні рамки експерименту, від початку визначені автором методики [1], дозволяють реконструювати суб'єктивний семантичний простір педагога, що відкриває шлях до розуміння того, як саме зорганізована сукупність засвоєних суб'єктом значень, стосунків між ними та яким чином структуровано суб'єктивний досвід [2, с. 29]. Існує визначення досвіду як «сукупності чуттєвих сприйнять, набутих у процесі взаємодії людини із зовнішньою природою, які складають джерело та основу всіх наших знань про матеріальний світ» (Словник російської мови, 1986, с. 634). Можна припустити, що індивідуальні сенси, інтерпретації та емоційні стани, що їх формує вигораючий педагог, можуть вельми різнитися відносно його професійних та соціально-демографічних характеристик.



Мал. 1. Діаграма приростів чинників СД.

За інструкцією випробовувані спочатку оцінювали за шкалами СД свій звичайний стан на роботі, потім на іншому аналогічному бланку - свій стан в умовах професійного стресу. У дослідженні взяли участь 34 педагоги. Група досліджуваних гомогенна: однієї статі (жінки); всі педагоги - предметники та класні керівники; рідна мова - російська. Психометричні виміри проводилися за 4-ма чинниками – активності, валентності, потентності та інтегральному показнику СД (т.з. D-фактору), що обчислюється за формулою:

$dD = dA + d\Pi + dB$ (1)

де d - диференціал для і - того чинника СД. Диференціал оперує з відмінністю поміж двома оцінками педагога:

$d = (\sum \Delta_i^2)^{1/2}$ (2)

$\Delta_i = (H_i — C_i)$ (3),

де H_i, C_i – оцінки вчителя станів у нормі та в ЕВ, Δ_i – приріст цих двох оцінок, відповідно для і-того чинника СД. Наприклад, на Мал. 1 відображені Δ-дані за 4-ма досліджуваними (А, П, В та D) чинниками. Очевидно, що діапазони зміни (максимум/мінімум) середнього значення приросту за кожним чинником для всієї досліджуваної вибірки істотно розрізняються: за А-фактором вибірка має найменший ступінь відмінностей, найбільший ступінь відмінностей – по D і П-факторам (див. мал. 2).

Результати обох вимірів виявилися достовірно різними за критерієм Ст`ю-дента, окрім П-фактора потентності (див. табл. 2).

Масив результатів дозволив розділити досліджувану вибірку педагогів на три підгрупи: **λ**, **β**, **γ** (див. Мал. 3). Критерієм розподілу став *знак приросту* Δ у формулі (3). Відмічено, що підгрупа λ -педагогів *не має «+»* по жодному з чинників СД; β-педагоги *мають «+»* за всіма чинниками СД; γ -педагоги *можуть мати «+» за будь-яким фактором*, окрім інтегрального. Якщо знак Δ негативний (значення C_i більше значення H_i), то цим педагог позначає дискомфорт, а також те, що в стресі його психологічне самопочуття зміщується у бік «»-го полюса в зазначеному [1] семантичному просторі. І навпаки - позитивні значення Δ передбачають більший «комфорт», а, отже, тенденцію самооцінки педагога до «+»-го полюса внутрішнього семантичного простору. За зменшенням чутливості до ЕВ виділені підгрупи розташувалися наступним чином: λ (дуже чутливі), β (чутливі), γ (нечутливі).

Мал. 2. Діаграма коридорів приростів чинників СД.

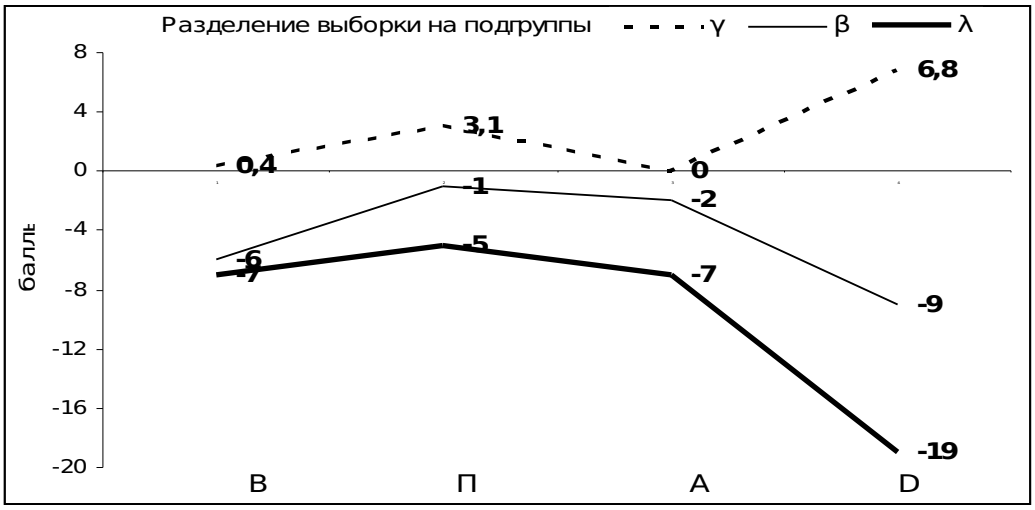
Таблиця 1

Оцінка достовірності результатів

Фактори СД	B	П	A	D
Критерій Ст'юдента	$P \le 0,01$	$P \ge 0,05$	$P \le 0,001$	$P \le 0,01$
Робоча гіпотеза	H_1	H_0	H_1	H_1
Асиметрія	1,98	1,79	2,27	1,54
Екцес	3,44	2,42	5,26	2,55

Власне диференціал d (2) релевантний інтенсивності (кількості) стрес-реакції педагога та, загалом, не передбачає якісної оцінки в континуумі «добре/погано». При d≠0 індивід знаходиться в зоні чутливості (ЗЧ), для нього суб'єктивно існує новий, відмінний від умовної норми, стан стресу. У випадку d=0, коли різниці «норма/стрес» просто немає, тобто педагог - в зоні нечутливості (ЗНЧ). Приріст Δ, обробляючи абсолютні значення даних, співвідносить суб'єктивні (аксиологічні, семантичні тощо) параметри стрес-реакції з етично-правовим полем освітнього середовища, відображає не лише ступінь чутливості педагога, але й емоційне забарвлення власного стану ЕВ. Очевидно, приріст Δ (3) релевантний спрямованості (якості) стрес-реакції педагога: Δ-дані із знаком «□» означають, що свій стан ЕВ педагог оцінює як дискомфортний – зона дискомфорту (ЗД), знак «+» говорить про комфортний стан – зона комфорту (ЗК).

Отже, чутливість педагога до стану ЕВ може опинитися в одній з 4-х зон (або на одному з 4-х рівнів): ЗЧ, ЗНЧ, ЗД, ЗК. При розрахунках було прийнято припущення: чутливість - величина зворотна рівню інтегрального показника СД (D-фактору). Тому D-дані були проранжовані (див. Табл. 5). Такі рівні чутливості педагога, як ЗНЧ та ЗД, співвідносяться з негативним, з точки зору професійної кондиції полюсом даного семантичного простору, що зібрав коннотації наближені до описаних у роботах К. Маслач (емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція особистісних досягнень) та В.В. Бойко (фази напруження, резистенції та виснаження синдрому ЕВ) [4, 5].



Малюнок 3. Розподіл вибірки за ознакою відношення педагогів до ЕВ.

Кореляційний аналіз за методом Пірсона дозволив виявити різної тісноти зв'язки професійних та соціально-демографічних характеристик педагогів з чутливістю до стану ЕВ (див. Табл. 3, де вказані лише зв'язки із слабкою та вище тіснотою: $0,2 \le r \ge 1$).

Таблиця 2

Ранжування D-даних

Чутливість, ранг	Діапазон інтегрального показника СД, бали
0	> 6,8
1	[6,8 ; 0]
2	[0 ; -9]
3	[-9 ; -19]
4	< -19

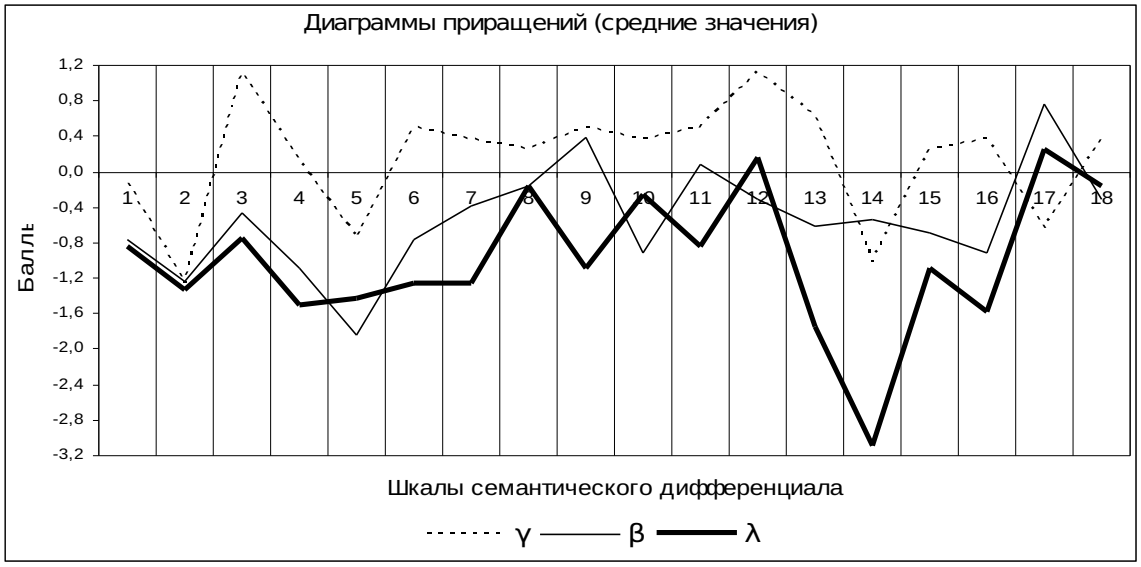
Можна відзначити, що полігони частот приростів чинників СД (див. Мал. 1) мають параметри розподілу (див. Таблиці. 2) з характерною лівобічною (позитивною) асиметрією (тобто для них властиво появлення значень вище за середні). Ексцеси розподілів (поява переважно середніх або близьких до середнього значень, на відміну від крайніх) свідчать про скупчення даних поблизу середніх значень на користь А та В-факторов. Крім того, П та D-фактори відрізняються близькими до нормального розподілами та великим розкидом даних по краях діапазону можливих значень. Діаграма коридорів приростів (див. Мал. 2), відображаючи розкид можливих значень у досліджуваній вибірці, вторить даним асиметрії (див. Табл. 2), використовуючи при цьому діапазон (максимум/мінімум) зміни середніх, а не дисперсію розподілу. У П-фактора середня точка коридору Δ більш за все наближена до нульового значення, тобто до ЗНЧ.

Можна відзначити, що в цілому досліджувана популяція педагогів достатньо чутлива до стану ЕВ: значення Δ більшої частки вибірки для всіх чинників знаходяться в ЗЧ. Проте, розмах коридору ΔD вказує на те, що є педагоги в ЗД та ЗНЧ – а це 20,59% вибірки з $\Delta D \ge 0$ та 2,9% з $\Delta D = 0$. Також відмічена потужність кореляційних плеяд П та D-факторів: 5 та 3 зв'язки ($r \ge 0,39$) відповідно; ортогональний характер зв'язків В-фактора (див. ПКонф, В/о, Beh, H, P, I, Екс). Прирости Δ, будучи квантифікованими (див. Таблиці. 2, 3, 4, 5; Мал. 1, 2, 3, 4), кількісно відображають семантичні та стилістичні відмінності виділених підгруп.

Таблиця 3

Рівні чутливості ЕВ у виділених підгрупах педагогів

Рівні (зони) чутливості до стану ЕВ	Підгрупи педагогів		
	λ	**β**	**γ**
чутливість (ЗЧ)	так	так	
не чутливість (ЗНЧ)		так	так
дискомфорт (ЗД)	так	так	
комфорт (ЗК)			так



Малюнок 4. Середні значення Δ по шкалах СД в підгрупах вибірки.

Таблиця 4

Кореляції чутливості педагогів до ЕВ (при P ≤ 0,05)

Показники	ΔВ	ΔП	ΔА	ΔD	Чутливість
ΔВ		0,4	0,29	0,76	-0,7
ΔП				0,3	-0,67
ΔА					-0,6
ΔD					-0,95
ПКонф	-0,25	-0,35	-0,41	-0,4	0,36
Вік		0,32	0,45	0,28	-0,2
Ст		0,57	0,34	0,24	
К/р			-0,27		
П/н		-0,33		-0,27	0,2
Г/н		0,28		0,23	-0,24
Кваліф		0,43	0,37	0,3	-0,21
В/о	0,32		0,3	0,37	-0,35
Экс	-0,35	-0,28	-0,36	-0,47	-0,39
Ней		-0,4			
Діт		0,34	0,28		
Н	-0,38	-0,54		-0,35	0,22
Р	-0,28	-0,23			0,2
І	-0,19	-0,44			
Форм/Сформ				-0,21	0,2
Beh	-0,314	0,26	-0,25	-0,2	

Примітка: У, П, А, D - прирости за факторами СД, Пконф – інтрапунітивний характер поведінки педагога у конфлікті, Ст - педагогічний стаж, К/р - класне керівництво, П/н – педагогічне навантаження, Г/н - громадське навантаження, Кваліф - кваліфікація (категорії, звання), В/о - експертна оцінка якості виконання професійних обов'язків, Екс - екстраверсія, Н - нейротизм, Діт - наявність дітей, Н - рівень фази напруження СЕВ, І - рівень фази виснаження СЕВ, Р - рівень фази резистенції СЕВ, Форм/сформ - ступінь сформованості фаз СЕВ, Beh - виконавська культура педагога (дисципліна праці), Pro - показник професійного зростання вчителя (курси професійної перепідготовки, підготовка учнів до конкурсів та олімпіад тощо).

По 9-ти шкалах (№ 1-5, 8, 16-18) λ та β-педагоги, та 2-м шкалам (№ 9, 14) γ та β-педагоги мають досить схожі результати. За шкалою № 2 відмінностей між виділеними підгрупами не спостерігається. Крім того, для λ та γ-педагогів значення Δ за шкалою № 17 (впертість/поступливість) інвертовані по відношенню до інших шкал.

Наприклад, самооцінка λ та γ-педагогів

ортогональна за шкалами № 3, 6, 9, 15, 7, 10, 13, 16, 11, 17 (див. Мал. 4). Очевидно, що даний блок з 8-ми шкал (№ 3, 6, 9, 15, 7, 10, 13, 16 - по 4-ри шкали з А та В-факторів; дві шкали з П-фактора в рахунок не йдуть через незначимість результатів) може служити маркером чутливості педагога до стануу ЕВ, оскільки відображає ключові семантичні відмінності λ та γ-педагогів.

Проведене дослідження дозволяє зробити наступні висновки.

1. Приймається альтернативна гіпотеза H_1, тобто *існує достовірна відмінність між уявленнями педагогом власних нормального та стресового станів лише відносно таких спільних психологічних якостей, як активність та валентність*. Відсутність достовірності результатів за П-фактором дозволяє зробити висновок про індиферентність якостей потенції педагога щодо сприйняття стану ЕВ. Чинники активності (тонус) та валентності (орієнтація, оцінка) можна віднести до блоку аферентного синтезу (за П.К.Анохіним), а П-фактор потентності (сила, заряд) – до процесу зворотної аферентації [3, с. 508]. Формуючи схему цілеспрямованої діяльності, що бере свій початок на етапі аферентного синтезу, педагог в стані ЕВ, схоже, не може сповна реалізувати еферентну програму дій, про що й свідчить відносна «слабкість» П-фактора.

2. Рівень ЕВ та його суб'єктивне сприйняття індивідом значимо корелюють: чим більше педагог вигоряє, тим сильніше його психологічний дискомфорт, вище чутливість до стану ЕВ (у фазі напруження r=0,22, у фазі резистенції r=0,2; P≤0,05). Відсутність достовірної кореляції з чутливістю до ЕВ (P≤0,05) та даними фази виснаження свідчить про втрату чутливості педагога до стану ЕВ на цьому відрізку процесу професійної деструкції. Ступінь сформованості фаз синдрому ЕВ позитивно корелює з чутливістю до ЕВ (r=0,2): більш чутливі педагоги мають більшу кількість симптомів ЕВ, котрі формуються та тих, що вже сформовані.

3. Педагоги тим більше чутливі та тим більше їм дискомфортно в стані ЕВ, чим менше їх вік (r=-0,2), нижче кваліфікація (r=-0,21), менш екстравертованість (r=-0,39). Свою сензитивність до ЕВ вони підвищують ціною зменшення громадського навантаження (r=-0,24), зниження якості виконання службових обов'язків (r=-0,35), зростанням порушень трудової дисципліни (r=-0,314 та -0,25), збільшення педагогічного навантаження (r=0,2) та замикаючись у собі (r=0,36). Класне керівництво (r=-0,24) підвищує, а наявність дітей (r=0,34 та 0,28) сприяє зменшенню дискомфорту та чутливості педагога до ЕВ.

4. Чинники активності та валентності СД можуть служити маркерами перцептивних відмінностей педагогів щодо стану ЕВ. λ-педагоги (надчутливі) уявляють себе в стані ЕВ, як жвавих, діяльних, наполегливих, галасливих, відвертих, привабливих, чуйних, симпатичних. Цей список - характеристики стенічного, з високим рівнем рефлексії, індивідуума, що адаптувався до стресу, знаходиться в стані «битися». Відповідно, γ-педагоги (нечутливі) уявляють себе з астенічними якостями: спокійний, пасивний, безладний, тихий, невідвертий, відштовхуючий, черствий, несимпатичний. Це список - віддзеркалення дезінтеграції емоційної та комунікативної сфер професіонала. Режим адаптації в даному випадку - «втеча». β-педаго-ги по своїх характеристиках наближаються до зон нечутливості та дискомфорту (див. Табл. 4), відображаючи перехідні адаптивні стани вчителя поміж стресом та комфортом.

5. Суб'єктивне наповнення, яке педагог, згораючи, несвідомо «вкладає» у поняття «емоційне вигорання» можна розташувати в координатах чинників А (збудження) та В (оцінка) без стосунків субординації, що їх віддзеркалює П-фактор. Цим відображено зниження ступеня довільності та гнучкості у сфері міжособистісної комунікації (лабільність континуума «домінування/підпорядкованість») в стані ЕВ. Ці дані підтверджують відомі явища деперсоналізації та редукції особистих досягнень (тенденція до негативної самооцінки, знецінення своїх професійних досягнень й успіхів, негативізм щодо службової гідності та можливостей, нівеляція особистої гідності, обмеження своїх можливостей та обов'язків щодо інших) [4, 5, 7]. Не дивлячись на різницю в «досвіді згорання» та відношенні педагогів до психічного ефекту ЕВ, очевидно, що більшість випробовуваних асоціює стан ЕВ із зміною (редукцією) характеристик інтерперсональної активності та міжособистісної взаємодії.

6. Нам вдається, що коли асоціативний потік свідомості педагога потрапляє в область, для нього афективно забарвлену фарбами емоційного вигорання, тоді можна спостерігати феномен, подібний до «афективної персеверації реакцій» (за О.М. Леонтьєвим [9]). Тобто процес асоціювання уповільнюється (можливо, до повної зупинки), а індивідуум продукує асоціації довкола цього афективно забарвленого змісту. Асоціації наче циркулюють по замкненому колу без можливості його залишити. Тому синдром ЕВ можна порівняти з потужною «гравітаційною масою», яка трансформує семантичний простір індивідуума довкола себе.

ЛІТЕРАТУРА

1. Feldes D. // Socialpsychiatrische Forcshung und Praxis. - Leipzig, 1976. – P. 232.

2. *Елшанский С.П.* Семантика внутреннего восприятия при зависимостях от психоактивных

веществ (на модели опийной наркомании). - М.: Научный мир, 2004. – 348 с.

3. *Косицкий Г.И.* // Физиология человека. 3-е изд. – М.: Медицина, 1985, 544 с.

4. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности // Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2001. – С. 276-282.

5. *Бойко В.В.* Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении //http:// www.hokma.ru/dat/articles/em_%20burn_out 003.doc

6. *Жогно Ю.П.* Синдром эмоционального сгорания педагога как аспект организации учебно-воспитательного процесса // Науковий вісник, ПДПУ ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 2007. – № 3-4, – С.80-87.

7. *Борисова М.В.* Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов//Вопросы психологии. – 2005. – №2. – С. 97-104.

8. *Горошко Е.И.* Особенности ассоциативного поведения человека в необычном психофизиологическом состоянии (стресс) // Сборник докладов международной научной конференции "Межкультурные коммуникации: пространство и время". – М.: Изд-во РУДН, 2004.

9. *Леонтьев А.Н.* Опыт структурного анализа цепных ассоциативных рядов. – М., 1928.

10. *Бузовкина Н.Ю.* Профессиональные деструкции у специалистов социономических профессий // http://www.rusnauka.com/7._DN_2007 /Psihologia/ 20672.doc.htm

11. *Козлова А.В.* Психологические особенности профессиональных деформаций личности преподавателя высшей школы // Автореф. дисс. … к.п.н. // url: http://www.pirao.ru/ ru/avtoref/ Kozlova.doc.

Подано до редакції 11.06.08

РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается проблема эмоционального выгорания учителя и его коррелятов с индивидуальным семантическим пространством, а также с социальными и профессиональными характеристиками. Эта проблема интересует научную общественность благодаря ее многогранному влиянию на состояние педагогического взаимодействия между всеми субъектами учебно-воспитательного процессу. Результаты практического исследования позволяют говорить об определенных особенностях внутреннего мира учителя, который имеет признаки профессиональной деструкции в виде эмоционального выгорания.

SUMMARY

The article investigates the problem of teacher's emotional burning-out and its correlation with individual somatic space as well as with social and professional characteristics. The problem is actual due to its versatile influence on the state of pedagogical interrelation between all subjects of educational process. The results of the practical research demonstrate some features of the inner world of the teacher having signs of professional destruction such as emotional burning-out.