

ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПРИВАТНИЙ ЗАКЛАД
«ДНІПРОВСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»


Кафедра психології

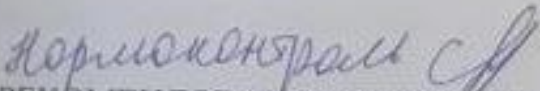
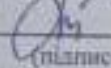
На правах рукопису

ЖУЧКОВА МАРИНА СЕРГІЙВНА

ВПЛИВ РІВНЯ ОСОБИСТІСНО – ПРОФЕСІЙНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ
ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА ВІРОГІДНІСТЬ ВИНИКНЕННЯ
ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД ВІКУ,
СТАЖУ ТА СІМЕЙНОГО СТАТУСУ

Спеціальність: 053 «Психологія»
(код) (назва спеціальності)
Освітня програма Психологія
(назва)
Кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня магістра

Науковий керівник: 
Пріснякова Л.М.,
Канд. психол. наук, доцент


РЕКОМЕНДОВАНО ДО ЗАХИСТУ
Протокол засідання кафедри психології
№ 10 від 15.01.2024
Завідувач кафедри психології
 Людмила ПРИСНЯКОВА
(підпис) (Ім'я, ПРИЗВИЩЕ)

Дніпро, 2024_

**ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПРИВАТНИЙ ЗАКЛАД
«ДНІПРОВСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»**

Кафедра психології
Освітній ступінь магістр
Спеціальність 053 «Психологія»
Освітня програма Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри психології

Людмила ПРИСНЯКОВА

« 14 » 02 2024 __ року

**ЗАВДАННЯ НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ
ЖУЧКОВА МАРИНА СЕРГІЇВНА**

1. Тема роботи: «Вплив рівня особистісно – професійних властивостей емоційного інтелекту на вірогідність виникнення емоційного вигорання педагогів в залежності від віку, стажу та сімейного статусу».
2. Науковий керівник роботи: Пріснякова Л.М., канд. психол.наук, доцент
Затверджені наказом вищого навчального закладу від « » 20__ року №
3. Строк подання роботи на кафедру: 12.02.24
4. Мета кваліфікаційної роботи: визначити рівень емоційного вигорання педагогів в залежності від впливу рівня особистісно – професійних властивостей.
5. Завдання кваліфікаційної роботи
 - провести теоретичний аналіз літератури вітчизняних та зарубіжних дослідників з проблеми емоційного інтелекту та емоційного вигорання;
 - визначити рівень емоційного вигорання педагогів в залежності від впливу рівня особистісно – професійних властивостей – емоційного інтелекту;
 - виявити чи виникає емоційного вигорання у педагогів в професійній діяльності в залежності від віку, стажу, сімейного статусу через рівень емоційного інтелекту (стрессовитривалість, тривожність, вміння контролювати свої емоції);

порівняти отримані результати показників за факторами виникнення емоційного вигорання через рівень емоційного інтелекту та проаналізувати їх відмінності та збіг;

обробити та проаналізувати підсумки дослідження;
зробити висновки.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН ВИКОНАННЯ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ

№ з/п	Назва етапів дипломного проекту (роботи)	Строк виконання етапів проекту (роботи)	Примітка
1.	Вступ	Жовтень	виконано
2.	I Розділ	Листопад	виконано
3.	II Розділ	Грудень	виконано
4.	III Розділ	Січень	виконано
5.	Робота в цілому	Лютий	виконано

Науковий керівник _____

Пріснякова Л.М.

Здобувач вищої освіти _____

Жучкова Марина

Дата видачі завдання . 16.09.2023__р.

АНОТАЦІЯ

Жучкова М.С. Вплив рівня особистісно – професійних властивостей емоційного інтелекту на вірогідність виникнення емоційного вигорання педагогів в залежності від віку, стажу та сімейного статусу / Кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня «магістр» за спеціальністю 053 Психологія (освітньо-професійна програма «Психологія». ВНПЗ ДГУ, Дніпро, 2024____.

Зміст анотації

Актуальність теми: професія педагога відноситься до сфери професій типу "людина - людина», тобто професій, які відрізняються інтенсивністю і напруженістю психоемоційного стану та які найбільш схильні до впливу емоційного вигорання. В даний час цей синдром удостоєний діагностичного статусу.

Мета дослідження: визначити рівень емоційного вигорання педагогів в залежності від впливу рівня особистісно – професійних властивостей.

Об'єкт дослідження: синдром емоційного вигорання у педагогів.

Предмет дослідження: вплив рівня особистісно – професійних властивостей емоційного інтелекту на вірогідність виникнення емоційного вигорання педагогів в залежності від віку, стажу та сімейного статусу.

Емпірична гіпотеза нашого дослідження: якщо у педагогів низький рівень емоційного інтелекту, то передбачає щодо виникнення високого рівня емоційного вигорання в професійній діяльності у взаємозалежності від вікових особливостей, педагогічного стажу та сімейного статусу в якому знаходиться педагог.

Наукова новизна та теоретична значущість роботи полягає у розширенні теоретичних концепцій, щодо виникнення емоційного вигорання у педагогів в професійній діяльності в залежності від віку, стажу, сімейного

статусу та рівня емоційного інтелекту (стресовитривалість, тривожність, вміння контролювати свої емоції).

Практичне значення роботи полягає у можливості використання отриманих показників в практичній діяльності психолога у навчальних закладах, у консультуванні, що допоможе у формуванні емоційного інтелекту педагогів та пониженню рівня емоційного вигорання. Отримані результати можуть застосовуватися у педагогічній психології (як науковій дисципліні) та спецкурсах, які викладаються у ВНЗ України.

Структура роботи складається: з вступу, 3 розділів, висновків та списку літератури.

ABSTRACT

Zhuchkova M.S. The influence of the level of personal and professional properties of emotional intelligence on the probability of emotional burnout of teachers depending on age, seniority and family status / Qualification work for obtaining an educational degree "master" in the specialty 053 Psychology (educational and professional program "Psychology". VNPZ DSU, Dnipro , 2024____.

Abstract content

Relevance of the topic: the profession of a teacher belongs to the field of professions of the type "person - person", that is, professions that are distinguished by the intensity and tension of the psycho-emotional state and are most susceptible to the effects of emotional burnout. Currently, this syndrome has been awarded diagnostic status.

Study purpose: to determine the level of emotional burnout of teachers, depending on the influence of personal and professional properties.

Study object: burnout syndrome among teachers.

Study subject: the influence of the level of personal and professional properties of emotional intelligence on the likelihood of emotional burnout of teachers, depending on age, length of service and marital status.

The empirical hypothesis of our study: if teachers have a low level of emotional intelligence, then it implies the occurrence of a high level of emotional burnout in professional activities, depending on age characteristics, teaching experience and family status in which the teacher is located.

The scientific novelty and theoretical significance of the work lies in the expansion of theoretical concepts regarding the occurrence of emotional burnout among teachers in their professional activities, depending on age, length of service, marital status and the level of emotional intelligence (stress tolerance, anxiety, ability to control their emotions).

The practical significance of the work lies in the possibility of using the obtained indicators in the practical activities of a psychologist in educational institutions, in counseling, which will help in the formation of the emotional intelligence of teachers and reduce the level of emotional burnout. The results obtained can be applied in educational psychology (as a scientific discipline) and special courses taught in Ukrainian universities.

Work structure: an introduction, 3 sections, conclusions and a list of references.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	10
РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ З ЕМОЦІЙНИМ ВИГОРЯННЯМ У ПЕДАГОГІВ.....	15
1.1 Поняття емоцій у психологічних дослідженнях.....	15
1.2 Поняття та моделі емоційного інтелекту	26
1.3 Поняття синдрому «Емоційне вигорання» та основні підходи щодо його вивчення.....	33
1.4 Синдром емоційного вигорання в педагогічній діяльності – індивідуальний стиль діяльності педагога.....	43
1.5 Умови роботи педагога, що сприяють розвитку синдрому емоційного вигорання в залежності від віку, стажу та рівня емоційного інтелекту.....	53
Висновки до першого розділу.....	57
РОЗДІЛ II МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ТА ПІДБІР МЕТОДИЧНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ, ТА ЗВ'ЯЗОК МІЖ ПЕДСТАЖЕМ, ВІКОМ ТА СІМЕЙНИМ СТАТУСОМ З ВИНИКНЕННЯМ СИНДРОМУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ.....	59
2.1 Методологічне обґрунтування гіпотез дослідження.....	59
2.2 Підбір методичного інструментарію емпіричного дослідження.....	60
Висновки до другого розділу.....	65
РОЗДІЛ III РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ТА ЗВ'ЯЗОК МІЖ ПЕДСТАЖЕМ, ВІКОМ ТА СІМЕЙНИМ СТАТУСОМ З ВИНИКНЕННЯМ СИНДРОМУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ.....	66
3.1 Коротка характеристика учасників емпіричного дослідження.....	66
3.2 Результати емпіричного дослідження, їх аналіз та інтерпретація результатів	70

3.3	Рекомендації з профілактики емоційного вигорання та формування емоційного інтелекту у педагогів.....	99
	Висновки до третього розділу.....	104
	ВИСНОВКИ.....	106
	СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	110
	ДОДАТКИ.....	124

ВСТУП

Актуальність теми: професія педагога відноситься до сфери професій типу "людина - людина», тобто професій, які відрізняються інтенсивністю і напруженістю психоемоційного стану та які найбільш схильні до впливу емоційного вигоряння. В даний час цей синдром удостоєний діагностичного статусу. Сучасний педагог покликаний вирішувати завдання, що вимагають серйозних педагогічних зусиль. Освоєння нового змісту навчальних предметів, нових форм і методів викладання, пошуки ефективних шляхів виховання, реалізація гуманістичної парадигми, необхідність враховувати дуже швидкі зміни, що відбуваються в суспільстві та інформаційному полі навчального предмета - все це під силу лише психологічно здоровій, професійно компетентному, творчо працюючому педагогу. Адже від здоров'я вихователя багато в чому залежить і психологічне здоров'я його вихованців. Дія численних емоціогенних факторів (як об'єктивних, так і суб'єктивних) викликає у педагогів наростаюче почуття незадоволеності, погіршення самопочуття і настрою, накопичення втоми. Ці фізіологічні показники характеризують напруженість роботи, що призводить до професійних криз, стресів, виснаження і вигоряння. Результатом цих процесів є зниження ефективності професійної діяльності педагога: він перестає справлятися зі своїми обов'язками, втрачає творчий настрій щодо предмета та продукту своєї праці, деформує свої професійні стосунки, ролі та комунікації. Останнім часом в суспільстві бурхливо відбуваються освітні реформи, які повинні нести в собі не тільки великий розвиваючий і навчальний потенціал, а й повинні зберігати здоров'я всіх учасників освітнього процесу. Це можливо, якщо педагог професійно компетентний, фізично і психологічно здоровий, а також стійкий до розвитку негативних професійно-обумовлених станів. На сьогоднішній день остання задача залишається важкоздійсненою. У зв'язку з великою емоційною напруженістю професійної діяльності педагога, нестандартністю педагогічних ситуацій, відповідальністю і складністю професійної праці

педагога, збільшується ризик розвитку синдрому «емоційного вигорання». При цьому дуже мало звертається уваги на діючі ефективні психолого-педагогічні технології, які спрямовані на збереження здоров'я педагога, що знижують ризик формування синдрому емоційного вигорання і появи кризи професії в цілому. Підвищений інтерес до людини як до суб'єкта праці звернув увагу дослідників на зміни, які відбуваються з особистістю в процесі виконання професійної діяльності. Складність і багатогранність функціонування сучасного суспільства як динамічного соціального організму, зростання його системних змін актуалізують потребу розвитку соціальних здібностей особистості, зокрема емоційного інтелекту як особистісного ресурсу її ефективної соціальної адаптації та успішної самореалізації. З огляду на це виправданим є інтерес науковців до розкриття тих особистісних характеристик людини, які зумовлюють її вибір оптимальних стратегій поведінки у груповій взаємодії, продуктивно впливають на розвиток групової динаміки. Водночас психологи дедалі частіше звертаються до проблематики емоційного інтелекту як соціальної здібності особистості. Визначення сутності феномену емоційного інтелекту відбувається в кількох напрямках. Зокрема, розглядаються питання сутності та структури емоційного інтелекту як соціальної здібності, з'ясовуються певні особистісні властивості, що сприяють розвитку емоційного інтелекту та його проявів у міжособистісних взаєностосунках. Проте правомірно стверджується, що усвідомлення людиною потенціалу власного емоційного інтелекту, можливості його розвитку й наявність навичок оперування якомога більшою кількістю складових емоційного інтелекту сприяє посиленню відчуття контрольованості ситуації й, унаслідок цього, ефективному розв'язанню проблем, що постають перед особистістю як суб'єктом групової життєдіяльності у складній ситуації міжособистісного спілкування.

Мета дослідження: визначити рівень емоційного вигорання педагогів в залежності від впливу рівня особистісно – професійних властивостей – емоційного інтелекту.

Об'єкт дослідження: синдром емоційного вигорання у педагогів в залежності від впливу емоційного інтелекту.

Предмет дослідження: вплив рівня особистісно – професійних властивостей емоційного інтелекту на вірогідність виникнення емоційного вигорання педагогів в залежності від віку, стажу та сімейного статусу.

Емпірична гіпотеза нашого дослідження: якщо у педагогів низький рівень емоційного інтелекту, то передбачає щодо виникнення високого рівня емоційного вигорання в професійній діяльності у взаємозалежності від вікових особливостей, педагогічного стажу та сімейного статусу в якому знаходиться педагог.

Таким чином, гіпотезою нашого дослідження буде визначення емоційного вигорання у педагогів в професійній діяльності в залежності від віку, стажу, сімейного статусу через рівень емоційного інтелекту (стрессовитривалість, тривожність, вміння контролювати свої емоції), яка конкретизуватиметься в наступних емпіричних завданнях:

При формулюванні теми «Особливості емоційного інтелекту робітників дошкільного закладу» завданнями дослідження виступають:

- 1) провести теоретичний аналіз літератури вітчизняних та зарубіжних дослідників з проблеми емоційного інтелекту та емоційного вигорання;
- 2) визначити рівень емоційного вигорання педагогів в залежності від впливу рівня особистісно – професійних властивостей – емоційного інтелекту.
- 3) виявити чи виникає емоційного вигорання у педагогів в професійній діяльності в залежності від віку, стажу, сімейного статусу через рівень емоційного інтелекту (стрессовитривалість, тривожність, вміння контролювати свої емоції);
- 4) порівняти отримані результати показників за факторами виникнення емоційного вигорання через рівень емоційного інтелекту та проаналізувати їх відмінності та збіг;
- 5) провести емпіричне дослідження з метою з'ясування, що якщо у педагогів низький рівень емоційного інтелекту, то передбачає щодо виникнення

високого рівня емоційного вигорання в професійній діяльності у взаємозалежності від вікових особливостей, педагогічного стажу та сімейного статусу;

б) обробити та проаналізувати підсумки дослідження;

7) зробити висновки.

Методи та методики дослідження:

а) теоретичні (аналіз, синтез, узагальнення результатів наукових досліджень літературних джерел); з метою визначення провідної ролі особистісних факторів у зумовленні емоційного вигорання педагога використано методи теоретичного аналізу умов роботи педагога, що сприяють розвитку синдрому емоційного вигорання в залежності від віку, стажу, сімейного статусу та рівня емоційного інтелекту. З використанням організаційних методів проведено аналіз, який зумовлює появу феномена, що вивчається.

б) емпіричні методики (спостереження, бесіда, психодіагностика при допомозі наступних методик): для з'ясування залежності рівня емоційного вигорання педагогів в залежності від впливу рівня особистісно – професійних властивостей – емоційного інтелекту використано психодіагностичні засоби:

1. Д. Гоулман. Тест-опитувальник визначення емоційного інтелекту
 2. Особистісна шкала прояву тривоги Дж. Тейлора
 3. Методика діагностики синдрому емоційного вигорання В. В. Бойко
 4. К., Джексон С. Опросник виявлення емоційного вигорання МВІ Автор: К. Маслач и С. Джексон
 5. Опитувальник психічного вигорання FBA О.О.Рукавішнікова
- в) Математично-статистичні(мат.очікування та дисперсія).

Наукова новизна та теоретична значущість роботи полягає у розширенні теоретичних концепцій, щодо виникнення емоційного вигорання у педагогів в професійній діяльності в залежності від віку, стажу, сімейного статусу та рівня емоційного інтелекту (стрессовитривалість, тривожність, вміння контролювати свої емоції).

Практичне значення роботи полягає у можливості використання отриманих показників в практичній діяльності психолога у навчальних закладах, у консультуванні, що допоможе у формуванні емоційного інтелекту педагогів та пониженню рівня емоційного вигорання. Отримані результати можуть застосовуватися у педагогічній психології (як науковій дисципліні) та спецкурсах, які викладаються у ВНЗ України.

Структура роботи складається: з вступу, 3 розділів, висновків та списку літератури, який налічує джерела; ілюстрована 23 рисунками та 19 таблицями; вміщує додатки.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ З ЕМОЦІЙНИМ ВИГАННЯМ У ПЕДАГОГІВ

1.1 Поняття емоцій у психологічних дослідженнях

Психологія емоцій як наука ледве досягла свого повноліття. Досить дивно, що така актуальна тема більше століття залишалася в тіні розвитку. Дослідники людської природи ще до появи наукових даних, розуміли важливість емоцій для самосвідомості людини та його соціальних відносин. Практично кожна людина знає, що таке емоції, так як неодноразово їх відчував. Але труднощі з'являються тоді, коли людину просять описати яку-небудь емоцію. З великими труднощами піддаються опису переживання, відчуття, що супроводжують емоції.

Емоція (від лат. Emovere - порушувати, хвилювати) зазвичай розуміється як переживання, хвилювання. Під емоціями розуміють протяжні в часі процеси внутрішньої регуляції діяльності людини або тварини, що відображають зміст (значення для процесу його життєдіяльності), який мають існуючі або можливі в його життя ситуації. У людини емоції породжують переживання задоволення, невдоволення, страху, боязкості і тому подібного, що грають роль орієнтувальних суб'єктивних сигналів. У цьому контексті важливо розуміти, що сама по собі емоція може, але не зобов'язана таке переживання породжувати, і зводиться саме до процесу внутрішньої регуляції діяльності. Так, розрізняють поняття "емоція" від понять "почуття", "афект", "настрій" і "переживання". На відміну від почуттів, емоції не мають об'єктної прив'язки: вони виникають не стосовно до кого чи чого-небудь, а по відношенню до ситуації в цілому. У зв'язку з цим емоції, на відміну від почуттів, не можуть бути амбівалентними: як тільки ставлення до чого-то стає одночасно і поганим і хорошим, це щось можна назвати об'єктом, а емоційні

процеси по відношенню до нього – почуттями. На відміну від афектів, емоції можуть практично не мати зовнішніх проявів, значно триваліший за часом і слабкіше за силою.

На відміну від настроїв, емоції можуть мінятися досить швидко і протікати досить інтенсивно. Під переживаннями звичайно розуміють виключно суб'єктивно-психічну сторону емоційних процесів, не включаючи фізіологічні складові. Протягом багатовікової історії дослідження емоцій користувалися самим пильною увагою, їм відводилася одна з центральних ролей серед сил, що визначають внутрішнє життя і вчинки людини. Однак у сучасній позитивістски налаштованій психології ставлення до проблеми емоцій зовсім інше. Інтерес до них став гаснути в міру того, як стали накопичуватися невдачі у спробах віднайти досить тонкі і надійні засоби для об'єктивного (у позитивістському сенсі слова) їх вивчення. Увага дослідників поступово стало обмежуватися порівняно вузьким колом проблем, таких як вираження емоцій, вплив окремих емоційних станів на діяльність, що допускають розробку за допомогою експерименту. Велику плутанину в психологію емоцій вносять термінологічні розбіжності. У якійсь мірі вони закладені вже у повсякденній мові, що дозволяє називати страх емоцією, афектом, почуттям або навіть відчуттям.

Через існуючої термінологічної неоднозначності в психології емоцій дуже важливо враховувати умовність назв і вирішувати питання про їх співвідношення не по зовнішньому звучанням, а на основі ретельної перевірки того, що саме вони позначають. Спроби класифікувати емоційні стани, переживання і почуття робилися давно. Однак, як вказує П.В. Симонов, жодна із запропонованих класифікацій не отримала широкого визнання і не збереглася в якості ефективного інструменту подальших пошуків і уточнень. Очевидно, універсальну класифікацію емоцій створити взагалі неможливо, так що класифікація, придатна для вирішення одного кола завдань, неминуче повинна бути замінена іншою при вирішенні завдань іншого сорту, принципово відмінних від перших. Об'єктом нашої уваги будуть тільки ті

емоції, в яких суб'єкт найчастіше відчуває потребу, і які надають цінність процесу його діяльності.

1. Альтруїстичні емоції. Ці переживання виникають на основі потреби в сприянні, допомоги, заступництві іншим людям. Альтруїстичні емоції люди можуть відчувати, і, не допомагаючи іншим реально, а лише ототожнюючи себе в уяві з тим чи іншим шляхетним героєм.
2. Комунікативні емоції. Ці емоції виникають на основі потреби в спілкуванні. Комунікативні переживання нерідко близькі до альтруїстичним. Треба відзначити, що не всяка емоція, що виникає при спілкуванні людей, є неодмінно комунікативною. У процесі спілкування можуть виникати будь-які емоції; комунікативними ж є тільки ті з них, які виникають як реакція на задоволення або незадоволення прагнення до емоційної близькості.
3. Глорическі емоції (від лат. *Gloria* - Слава). Ці емоції пов'язані з потребою у самоствердженні, у славі. Типова для них емоційна ситуація - реальне або уявне.
4. Праксичні емоції. Термін "праксихеские почуття" введено у вжиток М. Якобсоном, що запропонував назвати так переживання, "викликані діяльністю, зміною її в ході роботи, успішністю або не успішністю її, труднощами її здійснення і завершення".
5. Пугнічні емоції (від лат. *Pugna* - Боротьба). Емоції, походять від потреби в подоланні небезпеки, на основі якої пізніше виникає інтерес до боротьби.
6. Романтичні емоції. В академічному "Словнику російської мови" романтизм визначається як "умонастрій, перейнятий ідеалізацією дійсності, мрійливою споглядальністю", а романтиком словник називає того, "хто налаштований романтично, схильний до мрійливості, до ідеалізації життя і людей" (прагнення до всього надзвичайному, незвичайного, таємничого).
7. Гностичні емоції. Гностичні (від грецьк, *gnosis* - знання) емоції здавна описуються в підручниках психології під рубрикою інтелектуальних почуттів. Часто, однак, при цьому в одному ряду опиняються і конкретні переживання (подив), і властивості особистості (почуття нового). Це

гностичні емоції пов'язані з потребою у "когнітивної гармонії". Суть її в тому, щоб у новому, невідомому, з ряду он що виходить відшукати знайоме, звичне, зрозуміле.

8. Естетичні емоції. Категорія естетичних почуттів виділена давно. Тим не менш, у питанні про природу і самому складі естетичних переживань до теперішнього часу залишається ще багато неясного. Складність проблеми полягає в тому, що естетичні ставлення до зображуваного проявляються через всі інші почуття - радість, гнів, тугу, і т.д. Можна виділити два основних погляду. Відповідно до першого, естетичних емоцій в чистому вигляді просто не існує. Відповідно до другого погляду, естетична емоція є відображення потреби людини в гармонії з навколишнім світом предметів.
9. Гедоністичні емоції. Сюди відносяться емоції, пов'язані із задоволенням потреби в тілесному і душевний комфорт.
10. Акізітивні емоції (від франц. *Acquisition* - придбання). Ці емоції виникають у зв'язку з інтересом до накопичення, "колекціонування" речей, що виходить за межі практичної потреби в них.

Дану класифікацію вважають "відкритою", маючи на увазі, що кількість виділених емоційних категорій при необхідності можна доповнювати, не порушуючи покладеного в її основу принципу.

У вітчизняній психології поширена традиційна класифікаційна схема, що виділяє афекти, почуття, власне емоції, настрої. Зарубіжна психологія, також не пішла далі. Деякі автори додають ще почуття як стійкі емоційні відносини людини.

Традиційна класифікаційна схема не має єдиного підстави, замінюючи його перерахуванням специфічних відмінностей виділяються класів. Скоріше вона являє собою спробу систематичного опису. Розраховувати на просту лінійну класифікацію емоцій через їх багатогранності, складних відносин з предметним змістом, здатністю до злиття і т.д. не представляється можливим. Сьогодні психологія має низкою незалежних ознак і підстав для поділу емоційних явищ, а існуючі класифікаційні схеми, акцентують будь - яка з цих

поділів, або вводять їх в тій чи іншій послідовності і сполученні. Емоції розрізняються за модальності (якості), інтенсивності, тривалості, глибини, усвідомленості, генетичному походженню, складності, умов виникнення, виконуваних функцій, у впливі на організм (стенические - астенічні), формі свого розвитку, за рівнями прояву в будові психічного (вищі - нижчі), за психічним процесам, з якими вони пов'язані, потребам (інстинктам), за предметним змістом і спрямованості (наприклад на себе на інших, на минуле, сьогодення і майбутнє), за особливостями їх вираження. При спробі розібратися в існуючих класифікаціях важливо уточнити, що саме піддається розрізненню: емоційні переживання, або цілісні емоційні явища.

При описі різноманітності емоційних переживань виділяють певний перелік базових емоцій, іноді їх ще називають прототипну або первинними. Але їх існування не є загальноприйнятим. У якійсь мірі це думка підтверджується невідповідністю, властивим виділити базові емоції. Б. Спіноза виділяє три базові емоції, Р. Декарт - шість, у сучасних авторів - від двох до одинадцяти. Кількісному невідповідності супроводжує якісне, це свідчить про те, що за винятком відмінності емоційних переживань за знаком, що розглядається сама по собі модальність емоцій, не виявляє інших явних ознак впорядкованості.

Пояснення цьому факту було дано В. Вундтом, що запропонував розглядати модальність (якість) емоційних переживань як складене властивість, що визначається співвідношенням трьох його двополюсних компонентів: задоволення - невдоволення, порушення - заспокоєння і напруги - дозволу. Хоча факторна інтерпретація В. Вундтом модальності емоцій згодом отримала серйозну підтримку в експериментальному дослідженні експресії і семантики емоцій, помітним визнанням в сучасній психології вона не користується.

Ідею функціонального розрізнення емоцій по їх відношенню до мотивації і діяльності більш точно зафіксував У. Макдауголл, який наполягав на принциповому розрізненні емоцій.

Так само виділяють спроби описати різноманітні емоції, які спираються на уявлення про їх генетичному розвитку і взаємодії, такими авторами як Б. Спіноза, В. Грот. Цим спробам властиве прагнення виділити деяке число базових емоцій і потім простежувати умови та закономірності, за якими розвиваються їх поєднання і різновиди.

В.К. Вілюнас справедливо зазначає, що "багато чого з того, що у вченні про емоції за традицією називають багатообіцяючим словом" теорія ", по суті являє собою скоріше окремі фрагменти, лише в сукупності, що наближаються до ідеально вичерпної теорії". Проблема полягає ще і в тому, що теорії, створені в різні історичні епохи, не володіють спадкоємністю. З того часу, коли філософи і природознавці стали всерйоз замислюватися над природою і сутністю емоцій, виникли дві основні позиції. Вчені, що займають одну з них, інтелектуалістической, найбільш чітко позначену І.Ф. Герbart, позицію, стверджували, що органічні прояви емоцій - це наслідок психічних явищ. За Герbart, емоція є зв'язок, який встановлюється між уявленнями. Емоція - це психічне порушення, яке викликається неузгодженістю (конфліктом) між уявленнями. Це афективний стан мимоволі викликає вегетативні зміни.

Представники іншої позиції - сенсуалісти, навпаки, заявляли, що органічні реакції впливають на психічні явища.

У еволюційної теорії емоцій, Ч. Дарвін показав еволюційний шлях розвитку емоцій і обґрунтував походження їх фізіологічних проявів. Суть його уявлень у тому, що емоції або корисні, або представляють собою лише залишки (рудименти) різних доцільних реакцій, які були вироблені в процесі еволюції в боротьбі за існування.

У асоціативної теорії В. Вундта, його уявлення про емоції досить еkleктичні. З одного боку, він дотримувався точки зору Герbart, що в деякій мірі уявлення впливають на почуття, а з іншого боку, вважав, що емоції - це, перш за все внутрішні зміни, які характеризуються безпосереднім впливом почуттів на перебіг уявлень. "Тілесні" реакції Вундт розглядає лише як наслідок почуттів. За Вундту, міміка виникла спочатку у зв'язку з

елементарними відчуттями, як відображення емоційного тону відчуттів, вищі ж, більш складні почуття (емоції) розвинулися пізніше.

Американський психолог У. Джемс висунув "периферичну" теорію емоцій, засновану на тому, що емоції пов'язані з певними фізіологічними реакціями. Незалежно від У. Джемса, датський патологоанатом К.Г. Ланге в 1895 році опублікував роботу, в якій висловлював подібні думки. Але якщо для першого органічні зміни зводилися до вісцеральним (внутрішнім органам), то для другого вони були переважно вазомоторними. З позиції теорії Джемса - Ланге, акт виникнення емоції виглядає наступним чином: "подразник - виникнення фізіологічних змін - сигнали про ці зміни в мозок - емоція (емоційне переживання). Сенс цього парадоксального твердження полягає в тому, що довільна зміна міміки і пантоміміки призводить до непроизвольному появи відповідної емоції.

Теорія У. Кеннона - П. Барда, заснована на експериментах з руйнуванням мозкових структур, дала привід зробити висновок, що вегетативні прояви емоцій вторинні по відношенню до її мозковому компоненту, що виражається психічним станом. При виключенні в експерименті всіх фізіологічних проявів (при розтині нервових шляхів між внутрішніми органами і корою головного мозку) суб'єктивне переживання все одно зберігалось.

У психоаналітичній теорії емоцій З. Фрейд засновував своє розуміння афекту на теорії про потягах, і по суті, ототожнював і афект, і потяг з мотивацією. Суть цих уявлень в наступному: сприйнятий ззовні перцептивний образ викликає несвідомий процес, в ході якого відбувається несвідома людиною мобілізація інстинктивної енергії, якщо вона не може знайти собі застосування в зовнішній активності людини, вона шукає інші канали розрядки у вигляді мимовільної активності. Видами такої активності є "емоційна експресія" і "емоційне переживання". Вони можуть виявлятися одночасно, по черзі і взагалі незалежно один від одного.

I. Уейнбаум, в судинній теорії вираження емоцій, зазначив тісний контакт між лицьовими м'язами і мозковим кровотоком, звідки висловив припущення, що м'язи обличчя регулюють кровотік. Впливаючи протилежно на вени і артерії, вони підсилюють приплив чи відтік крові в мозок. У наш час Р. Заянц відродив цю теорію, але в модифікованому вигляді. На відміну від Уейнбаума він вважає, що м'язи обличчя регулюють не артеріальний кровотік, а відтік венозної крові. На думку Заянця, в ряді випадків еферентні сигнали від лицьових м'язів можуть ініціювати емоційні переживання. Таким чином, автор частково відроджує теорію емоцій Джеймса - Ланге.

У рамках біологічної теорії, емоції розглядаються як біологічний продукт еволюції, пристосувальний фактор у житті тварин. Як вважає П.К. Анохін, виникнення потреб, призводить до появи негативних емоцій, які відіграють мобілізуючу роль і сприяють швидкому задоволенню потреб. Коли зворотний зв'язок підтвердить, що потреба задоволена, виникає позитивна емоція.

Фрустраційна теорія емоцій, пояснюють виникнення негативних емоцій як наслідок незадоволення потреб, потягів, як наслідок невдачі. У даному випадку мова йде про розважливих емоціях, тобто емоціях, які виникають як оцінка ступеня успішності (а точніше - неуспішності) досягнення мети, задоволення потреби. Когнітивістських теорій з'явилися як наслідок розвитку когнітивної психології та відображають точку зору, згідно з якою основним механізмом появи емоцій є когнітивні процеси.

Відповідно до когнітивно-фізіологічної теорії емоцій, запропонованої С. Шехтером, якась подія або ситуація викликають збудження, і у людини виникає необхідність оцінити його зміст, тобто ситуацію, яка викликала це збудження. За уявленнями Шехтера, на виникнення емоцій, поряд з сприймаються стимулами і породжуваними ними фізіологічними змінами в організмі, впливають минулий досвід людини і оцінка їм готівкової ситуації з точки зору наявних в даний момент потреб та інтересів. У пізнавальній теорії емоцій М. Арнольд - Р. Лазаруса, як пізнавальної детермінанти емоцій

виступає інтуїтивна оцінка об'єкта. Емоція, як і дія, слід за цією оцінкою. У концепції Р. Лазаруса центральною є ідея про пізнавальну детермінації емоцій. Він вважає, що когнітивне опосередкування є необхідною умовою для появи емоцій. Проте він критикує М. Арнольд за те, що поняття "оцінка" залишається у неї суб'єктивним і не пов'язується з фактами, піддаються безпосередньому спостереженню.

Два головних положення в концепції Р. Лазаруса:

- 1) Кожна емоційна реакція, незалежно від її змісту, є функція особливого роду пізнання або оцінки
- 2) Емоційний відповідь являє собою якийсь синдром, кожен з компонентів якого відображає який-небудь важливий момент в загальній реакції. Центральним поняттям концепції Лазаруса є загроза, що розуміється як оцінка ситуації на основі передбачення майбутнього зіткнення (конфронтації) з шкодою, причому передбачення ґрунтується на сигналах, які оцінюються за допомогою пізнавальних процесів.

В інформаційній теорії емоцій П.В. Симонова, головним є те, що емоції з'являються внаслідок нестачі або надлишку відомостей, необхідних для задоволення потреби. Ступінь емоційної напруги визначається, по П.В. Симонову, силою потреби і величиною дефіциту прагматичної інформації, необхідної для досягнення мети. Це подана їм у вигляді "формули емоцій":

$$E = P (I_n - I_v),$$

де

E-емоція,

I_v-інформація, якою суб'єкт має

P-потреба;

в момент виникнення потреби.

I_n-інформація, необхідна для
задоволення потреби;

У подальшій теорія Симонова піддалася серйозній критиці з боку таких авторів як Додонов, Ломов, Раппопорт. Треба відзначити і те, що "формула емоцій" зустріла підтримку у таких авторів як Смирнов, Шингаров.

У диференціальній теорії емоцій запропонованої К. Изардом об'єктом вивчення є приватні емоції, кожна з яких розглядається окремо від інших як самостійний переживательно-мотиваційний процес. К. Изард постулює п'ять основних тез:

- 1) основну мотиваційну систему людського існування утворюють 10 базових емоцій: радість, сум, гнів, відроза, презирство, страх, сором, збентеження, вина, подив, інтерес;
- 2) кожна базова емоція має унікальні мотиваційними функціями і має на увазі специфічну форму переживання;
- 3) фундаментальні емоції переживаються по-різному і по-різному впливають на когнітивну сферу і на поведінку людини;
- 4) емоційні процеси взаємодіють з драйвами, з гомеостатичними, перцептивними, когнітивними і моторними процесами і роблять на них вплив;
- 5) у свою чергу, драйви, гомеостатичні, перцептивні, когнітивні та моторні процеси впливають на протікання емоційного процесу.

К. Изард визначає емоції як складний процес, що включає нейрофізіологічні, нервово-м'язові і чуттєво-переживательні аспекти, внаслідок чого він розглядає емоцію як систему. Говорячи про базові емоціях, К. Изард виділяє їх деякі ознаки:

- базові емоції завжди мають виразні і специфічні нервові субстрати;
- базова емоція проявляє себе за допомогою виразної і специфічної конфігурації м'язових рухів особи (міміки);
- базова емоція супроводжується виразним і специфічним переживанням, усвідомленими людиною;
- базові емоції виникли в результаті еволюційно-біологічних процесів;
- базова емоція надає організуючий і мотивуюче вплив на людину, служить його адаптації.

Проте сам К. Изард визнає, що деякі емоції, віднесені до базових, не володіють усіма цими ознаками. Очевидно, що базовими можна називати ті

емоції, які мають глибокі філогенетичні коріння, тобто є не тільки у людини, а й у тварин.

Говорячи про функції емоцій і їх вплив на діяльність людини, хотілося б відзначити декілька важливих моментів. Функція оцінки: емоції є тією системою сигналів, за допомогою якої суб'єкт дізнається про потребностной значимості. Функція спонукання (мотивуюча роль емоцій): суб'єктом чітко переживаються виникли у нього емоційні спонукання, причому саме ними він реально керується в житті, якщо тільки цьому не перешкоджає інші. Цей простий факт і лежить в основі концепцій, які стверджують, що емоції мотивують поведінку.

Дезорганізуюча функція: здатність емоцій порушувати цілеспрямовану діяльність. Емоції організують деяку діяльність, відволікаючи на неї сили і увагу, що, природно, може перешкодити нормальному перебігу проводиться в той же момент іншої діяльності. Сама по собі емоція, дезорганізуючої функції не несе, все залежить від умов, в яких вона проявляється. Регулююча функція: вплив емоцій на накопичення та актуалізацію індивідуального досвіду.

Таким чином, емоція (від лат. Emoveo - вражаю, хвилюю) - це емоційний процес середньої тривалості, що відображає суб'єктивне оціночне ставлення до існуючих або можливих ситуацій. Емоції з усією очевидністю виявляють свій вплив на виробництві і в сім'ї, в пізнанні та мистецтві, в творчості і душевних кризах людини.

Слід зазначити, що традиційні посилання на не розробленість проблеми емоцій, суперечливість існуючих концепцій, є дещо перебільшеними. Таке враження створюють формальні особливості концепцій, їх зовнішній вигляд, відмінності у словнику, формулюваннях, що вирішуються проблеми і т.п. Вже одного цього достатньо для того, щоб формулюємого в них положення при всій зовнішній несхожості іноді виявлялися більше взаємодоповнюючими, ніж суперечать.

Через існуючої термінологічної неоднозначності в психології емоцій дуже важливо враховувати умовність назв і вирішувати питання про їх співвідношення не по зовнішньому звучанням, а на основі ретельної перевірки того, що саме вони означають.

1.2 Поняття та моделі емоційного інтелекту

Спочатку поняття "емоційний інтелект" було пов'язане із соціальним інтелектом. Воно з'явилося саме в контексті розробки проблематики соціального інтелекту такими дослідниками, як Дж. Гілфорд, Х. Гарднер і Г. Айзенк. Можна погодитися з думкою Д.В. Ушакова, що емоційний інтелект хоча і тісно пов'язаний з соціальним інтелектом, але має свою специфіку. Тому ці два поняття можуть бути представлені як пересічні області [53].

Термін емоційний інтелект - користується дедалі більшою популярністю, але в науці раніше не існує чіткого визначення цього поняття.

Вперше позначення коефіцієнт емоційності, по аналогії коефіцієнтом інтелекту - ввів в 1985 році клінічний фізіолог Рувен Бар - Він. У 1990 році Джон Мейер і Пітер Салов ввели поняття "емоційного інтелекту". Разом з Деніелом Гоулманом, найбільш відомим в нашій країні, ці вчені складають "тріюку лідерів" у дослідженнях емоційного інтелекту. Загальна ж кількість вчених, що займається дослідженнями в цій галузі, величезна. Як і у випадку з багатьма іншими науковими поняттями, вчені як і раніше не можуть домовитися про те, що ж таке емоційний інтелект.

Існує велика кількість визначень емоційного інтелекту. Рувен Бар - Він, автор аббревіатури "EQ", наприклад, визначає емоційний інтелект як набір некогнітивних здібностей, компетенцій та навичок, які впливають на здатність людини справлятися з викликами і тиском зовнішнього середовища. Деніел Гоулман - як здатність усвідомлювати свої емоції й емоції інших, щоб мотивувати себе та інших і щоб добре керувати емоціями наодинці з собою і при взаємодії з іншими.

Висвітлюючи тему з прикладної точки зору, має сенс говорити про емоційну компетентності, а не про емоційний інтелект. Високий емоційний інтелект сам по собі може і не бути надійним провісником успішності в роботі. Однак він є основою для компетенцій, які необхідні для успіху.

Емоційна компетентність пов'язана з емоційним інтелектом і заснована на ньому. Певний рівень емоційного інтелекту необхідний для навчання конкретним компетенцій, пов'язаних з емоціями. Наприклад, здатність чітко розпізнати, що відчуває інша людина, дає можливість розвинути такі компетенції як здатність впливати на інших людей і надихати їх. Подібним чином, людям, які краще здатні управляти своїми емоціями, легше розвивати такі компетенції як ініціативність і здатність працювати в стресовій ситуації. Саме аналіз емоційних компетенцій необхідний для прогнозу успішності в роботі.

Все двадцяте століття увага в основному приділяли "звичайного" інтелекту, IQ. Саме на підставі розумових і технічних здібностей оцінювали перспективи людину на успіх у житті.

Деніел Гоулман у своїй книзі "Емоційний інтелект", представив дані досліджень, згідно з якими IQ у різних версіях впливає на успішність людини з імовірністю від 4 до 25%.

У своїй книзі Гоулман переконливо доводить, що найбільш ефективні у своїй діяльності люди, які поєднують розум і почуття. Саме люди з високим емоційним інтелектом краще приймають рішення, ефективніше діють у критичних ситуаціях і краще управляють своїми підлеглими, що, відповідно, і сприяє їх росту по службовим сходам.

Необхідно відзначити, що тема емоцій далеко не нова в науковому світі. У двадцятому столітті дослідженню емоцій було присвячено безліч різного роду досліджень. Про взаємозв'язок емоційної та когнітивної сфер психіки говорили Платон і Арістотель, відомі також висловлювання Л.С. Виготського, про єдність інтелекту та афекту, але по-справжньому активну увагу ця тема привернула в останнє десятиліття XX століття.

Це пов'язано в першу чергу з тим, що на основі традиційних тестів інтелекту (IQ) виявилось, неможливо передбачити успішність діяльності. Емоційний інтелект на увазі, як можливість зануритися в свої емоції, щоб усвідомити і відчутти їх, так і необхідність раціонального аналізу емоцій і прийняття рішення на основі цього аналізу. Емоції несуть у собі величезний пласт інформації, використовуючи яку, людина може діяти значно ефективніше.

Д. Гоулман, у своїй моделі емоційного інтелекту виділяє такі компоненти як: емоційне самосвідомість, контроль, соціальна чуйність, управління відносинами. Д. Гоулман вважає, що люди з високим емоційним самосвідомістю прислухаються до своїх внутрішніх відчуттів і усвідомлюють вплив своїх почуттів на власний психологічний стан і робочі показники. Вони чуйно вловлюють свої головні цінності і часто здатні інтуїтивно вибрати кращий спосіб поведінки в складній ситуації, сприймаючи завдяки своєму чуттю картину в цілому.

Люди, наділені розвиненим емоційним самосвідомістю, часто бувають справедливими і щирими, здатними відкрито говорити про свої почуття і які вірять у свій ідеал. Так само важлива точна самооцінка. Людина з високою самооцінкою зазвичай знає свої сильні сторони і усвідомлює межі своїх можливостей.

У компоненті контроль Д. Гоулман виділяє такі показники як впевненість в собі - це знання своїх здібностей дозволяє людині повноцінно використовувати свої сильні сторони. Людина володіє такою якістю як приборкання емоцій, здатний контролювати свої руйнівні емоції і імпульси і навіть використовувати їх на користь справі.

Під відкритістю автор розуміє - щире вираження своїх почуттів і переконань. Адаптивність, на думку Д. Гоулман, здатність спритно розправлятися з різноманітними вимогами, не втрачаючи зосередженості і енергії. Волю до перемоги автор розглядає, як здатність людини орієнтуватися

на високі особисті стандарти, які змушують постійно прагнути до вдосконалення - підвищенню якості власної роботи.

Ініціативність - це здатність використовувати сприятливі можливості для досягнення поставлених результатів. Під оптимізмом розуміється здатність знайти вихід зі складної ситуації, позитивно сприймати інших людей, чекаючи від них самих кращих проявів.

До соціальної чуйності, Д. Гоулман відносить співпереживання - здатність прислухатися до чужих переживань, вміння налаштуватися на широкий діапазон емоційних сигналів. Ця якість дозволяє розуміти невисловлені почуття, як окремих людей, так і цілих груп, співчутливо ставиться до оточуючих і подумки стати на місце іншої людини. Завдяки емпатії людина чудово ладнає з людьми з різних соціальних шарів або навіть інших культур.

До ділової обізнаності, автор відносить здатність виявляти найважливіші соціальні взаємодії і розбиратися в тонкошах владної ієрархії. Люб'язність, на думку Д. Гоулман - це здатність, прагне створити в організації позитивний емоційний клімат.

До управління відносинами, Д. Гоулман відносить наснагу - це здатність викликати в інших відгук і одночасно захопити їх привабливим чином майбутнього або загальної місії. Вплив-це здатність чинити вплив на людей: від уміння вибрати правильний тон при зверненні до конкретного слухача до здатності залучити на свій бік зацікавлених осіб і домогтися масової підтримки своєї ініціативи.

Допомога у самовдосконаленні - це здатність, виявляти непідробний інтерес до тих, кому допомагають вдосконалюватися, бачать їх цілі, переваги і недоліки. Сприяння змінам, автор розглядає, як здатність розгледіти необхідність у змінах, кинути виклик усталеному порядку речей і відстоювати новий. До врегулювання конфліктів належить здатність зрозуміти різні думки і потім намацати точку дотику - ідеал, який зможуть розділити всі. Командна робота і співпраця - це вміння створити в організації атмосферу спільності і

подати приклад шанобливого, чуйного й товариського ставлення до людей. Вміння залучати інших у активне прагнення до спільних ідеалів.

Емоційний інтелект в трактуванні Р. Бар-Она - це все некогнітивних здібності, знання і компетентність, що дають людині можливість успішно справлятися з різними життєвими ситуаціями.

Р. Бар-Он виділяє наступні сфери емоційного інтелекту: внутриличностная сфера, стосується здатності розуміти себе і керувати собою.

Під внутрішньоособистісної сфери автор виділяє такі здібності як самоаналіз - здатність розпізнавати, що людина відчуває і чому це відчуває. Асертивність (самоствердження) - здатність відкрито висловлювати свої думки і почуття, бути твердим і захищати свою точку зору. Незалежність - здатність спрямовувати й контролювати самого себе.

Самоповага - здатність визнавати свої сильні і слабкі сторони і бути хорошої думки про себе, незважаючи на слабкості. Самореалізація - здатність реалізувати свій потенціал і бути задоволеним своїми досягненнями на роботі і в особистому житті.

Міжособистісна сфера стосується "громадських навичок", здатності взаємодіяти і ладити з іншими.

У міжособистісної сфері, Р. Бар-Он виділяє такі здібності, як емпатія - це здатність розуміти, що інші люди можуть відчувати і думати. Соціальна Відповідальність - це здатність співпрацювати з іншими людьми і бути корисним членом своєї соціальної групи. Міжособистісні відносини - це вміння зав'язувати і підтримувати стосунки, які взаємно добродійні і відзначені здатністю до компромісів і почуттю соціальної близькості. Сфера пристосовності (адаптивності) включає в себе здатність бути гнучким і реалістичним і вирішувати ряд проблем по мірі їх виникнення.

У сферу адаптивності входить розуміння (адекватна оцінка) дійсності - здатність бачити речі такими, якими вони насправді є, а не такими, як хочеться їх бачити. Гнучкість - здатність узгоджувати свої почуття, думки і дії до мінливих умов.

Уміння вирішувати проблеми - здатність визначити проблему і потім перейти до створення та виконання ефективного, відповідного рішення.

Сфера вміння впоратися зі стресом стосується здатності людини витримувати стрес і контролювати свої імпульси.

До сфери управління стресом входить: переносимість стресу-здатність залишатися спокійним і зосередженим, конструктивно протистояти несприятливим подіям і суперечливим емоціям. Контроль над імпульсами - здатність чинити опір спокусі або відкласти порив до негайної дії.

У сферу загального настрою входить оптимізм - це здатність підтримувати реалістичну позитивну установку, особливо при несприятливих обставинах.

Майер і Селовей, в моделі емоційного інтелекту, виділяють чотири взаємопов'язаних між собою компоненту.

Точність оцінки і вирази емоцій, характеризується тим, що емоції є для людини сигналом про важливі події, які відбуваються в світі, будь це внутрішній світ чи зовнішній. Важливо точно розуміти як свої емоції, так і емоції, які відчувають інші люди. Це вміння є здатність визначити емоції за фізичним станом і думкам, за зовнішнім виглядом та поведінкою. Використання емоцій в розумовій діяльності впливає на те, як людина думаємо і про що думає.

Емоції спрямовують увагу людини на важливі події, готують до певних дій і впливають на розумовий процес. Ця здатність допомагає зрозуміти, як можна думати більш ефективно, використовуючи емоції. Під умінням розуміти емоції, автори мають на увазі здатність визначити джерело емоцій, класифікувати емоції, розпізнавати зв'язки між словами та емоціями, інтерпретувати значення емоцій, що стосуються взаємовідносин, розуміти складні (амбівалентні) почуття, усвідомлювати переходи від однієї емоції до іншої і можливий подальший розвиток емоції.

Управління емоціями, по думку авторів - це здатність приймати емоції незалежно від того, чи є вони бажаними чи ні, і вибирати стратегії поведінки з

їх урахуванням. Ця здатність відноситься до вміння використовувати інформацію, яку дають емоції, викликати емоції або усуватися від них у залежності від їх інформативності чи користі, керувати своїми і чужими емоціями.

У вітчизняній психології ідея єдності афекту та інтелекту знайшла своє відображення в працях Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна. Л.С. Виготський дійшов висновку про існування динамічної смислової системи, що представляє собою єдність афективних та інтелектуальних процесів. С.Л. Рубінштейн, розвиваючи ідеї Л.С. Виготського, відзначав, що мислення вже саме по собі є єдністю емоційного та раціонального.

Однак намічені Л.С. Виготським підходи до розуміння єдності афекту та інтелекту в процесі розвитку людини поки не отримали належної розробки. У сучасному суспільстві проблема компетентності у розумінні та вираженні емоцій стоїть досить гостро, оскільки в ньому штучно насаджується культ раціонального ставлення до життя. У той же час К.Д. Ушинський, підкреслюючи соціальний зміст емоцій.

Дійсно, культ раціональності і високий освітній ценз безпосередньо не забезпечують гуманістичне світогляд і емоційну культуру людини. На думку Є.Л. Яковлевої, "усвідомлення власної індивідуальності є не що інше, як усвідомлення власних емоційних реакцій і станів, що вказують на індивідуальне ставлення до подій".

Відомо, що заборона на емоції веде до їх витіснення зі свідомості. у свою чергу, неможливість психологічної переробки емоцій сприяє розростанню їх фізіологічного компонента.

Згідно вдосконаленої моделі, емоційний інтелект включає в себе наступні ментальні здібності:

- усвідомлена регуляція емоцій;
- розуміння (осмислення) емоцій;
- розрізнення і вираження емоцій;
- асиміляція емоцій у мисленні;

Таким чином, емоційний інтелект - стійка ментальна здатність, частина великого класу ментальних здібностей. Емоційний інтелект може розглядатися як підструктура соціального інтелекту. У структуру емоційного інтелекту входять здатності до усвідомленої регуляції емоцій, розумінню (осмислення) емоцій, асиміляції емоцій у мисленні, розрізненню і вираженню емоцій.

В даний час існує потреба у подальшому дослідженні феномену емоційного інтелекту, його структури, шляхів його розвитку, що зможе дати реальну можливість оптимізації взаємин через більш глибоке усвідомлення емоційних процесів і станів, що виникають між людьми в процесі міжособистісної взаємодії. Розвиток емоційного інтелекту може розглядатися як значущий фактор підвищення психологічної культури суспільства в цілому.

1.3 Поняття синдрому «Емоційне вигорання» та основні підходи щодо його вивчення

Існують різні визначення вигорання, однак у найбільш загальному вигляді воно розглядається як довготривала стресова реакція, або синдром, що виникає внаслідок тривалих професійних стресів середньої інтенсивності. У зв'язку з цим синдром «психічного вигорання» позначається рядом авторів поняттям «емоційне вигорання», що дозволяє розглядати це явище в аспекті особистої деформації професіонала під впливом тривалого професійного стажу.

Синдром вигорання відноситься до числа феноменів особистісної деформації і являє собою багатовимірний конструкт, набір негативних психологічних переживань, пов'язаних з тривалими і інтенсивними міжособистісними взаємодіями, що відрізняються високою емоційною насиченістю або когнітивної складністю. Це відповідна реакція на тривалі стреси міжособистісних комунікацій.

Вивчення синдрому психічного вигорання почалося в зарубіжній психології ще в 1970-х роках. І в даний час ця проблема широко вивчається в контексті професійних стресів. Дослідженню проблеми синдрому психічного вигорання присвячено значну кількість робіт у закордонній науці і практиці. Це роботи С. Maslach, S. Jackson, E. Aronson, A. Pines, A.-R. Barth, M. Klis, J. Kjssewska, B. Rudow та ін. Менш вивчений даний феномен у вітчизняній психології (В.В. Бойко, В.Е. Орел, А.А. Рукавишников, Е.С. Старченков, М.В. Борисова, Т.В. Форманюк та ін.

Термін «burnout (емоційне згорання)» введений американським психіатром Х. Дж. Фрейденбергером в 1974 р. для характеристики психологічного стану здорових людей, що знаходяться в інтенсивному і тісному спілкуванні з клієнтами, пацієнтами, в емоційно навантаженій атмосфері при наданні професійної допомоги. Спочатку цей термін визначався як стан знемоги, виснаження з відчуттям власної непотрібності. До 1982 р. в англійській літературі було опубліковано понад тисячу статей по емоційному згорянню. Представлені в них дослідження носили головним чином описовий і епізодичний характер.

З часу появи поняття синдром вигорання дослідження цього феномена було утруднено через його змістовної неоднозначності. З одного боку, сам термін не був ретельно визначений, тому вимірювання вигорання не могло бути достовірним, з іншого боку, через відсутність відповідного вимірювального інструментарію даний феномен не можна було детально описати емпірично.

На сьогоднішній день немає ясного уявлення про закономірності виникнення і розвитку даного феномена. Існуючі підходи до вивчення вигорання не дозволяють виділити єдину систему психологічних детермінант цього феномена. Так, прихильники інтерперсонального підходу основною причиною емоційного вигорання вважають міжособистісні взаємини фахівця з суб'єктами професійної діяльності. Представники організаційного підходу в якості причин вигорання виділяють чинники робочого середовища

(особливості організаційної структури, режим діяльності, характер керівництва і т.п.), а представники індивідуального підходу - особливості мотиваційної та емоційної сфер особистості.

С. Маслач - одна з провідних фахівців з дослідження емоційного згоряння деталізує прояви цього синдрому: почуття емоційного виснаження, знемоги (людина відчуває неможливість віддаватися роботі так, як це було раніше); дегуманізація, деперсоналізація (тенденція розвивати негативне ставлення до клієнтів); негативне самосприйняття в професійному плані - брак почуття професійної майстерності. Е. Махер (1983 р.) в своєму огляді узагальнює перелік симптомів емоційного згоряння:

- а) втома, стомлення, виснаження
- б) психосоматичні нездужання
- в) безсоння
- г) негативне ставлення до клієнтів
- д) негативне ставлення до самої роботи
- е) убогість репертуару робочих дій
- ж) зловживання хімічними агентами: тютюном, кавою, алкоголем, наркотиками
- з) відсутність апетиту або, навпаки, переїдання
- і) негативна «Я-концепція»
- к) агресивні почуття (дратівливість, напруженість, тривожність, занепокоєння, схвильованість до збудження, гнів)
- л) занепадницькі настрої і пов'язані з ним емоції: цинізм, песимізм, почуття безнадійності, апатія, депресія, відчуття безглуздості
- м) переживання почуття провини.

Х. Кюйнарпуу називає останні три симптоми «руйнуючими», а решта - їх наслідками.

Слід відрізнити термін «burnout» від психіатричного терміна «burn out». Останній пов'язаний із залишковими явищами шизофренії, симптоматика яких проявляється інакше. К. Кондо (1991 р.) описує три психіатричних типу «burn

out» із зазначенням особливостей симптоматики, згадуючи ще один розділовий ознака двох понять: процесуальний характер емоційного згоряння. «Burnout» К. Кондо коротко визначає як дезадаптированности до робочого місця через надміру робочого навантаження і неадекватних між особових відносин. Цьому відповідає і дане їм образне тлумачення: згорянню схильні ті, хто працює пристрасно, з особливим інтересом; довгий час допомагаючи іншим, вони починають відчувати розчарування, тому що не вдається досягти того ефекту, якого чекали; така робота супроводжується надмірною втратою психологічної енергії, призводить до психосоматичної втоми (виснаження) та емоційного виснаження (вичерпання) і як результат - занепокоєння (тривога), роздратування, гнів, знижена самооцінка на тлі прискореного серцебиття, задишки, шлунково-кишкових розладів, головних болів, люмбаго, зниженого тиску, порушень сну, а також сімейні проблеми. Таке включення стресогенних (тобто необов'язково характеризуються тісним контактом з клієнтом) чинників в чинники емоційного згоряння значно розширив коло відповідних професій.

С. Маслач ще в 1982 р. виділила в якості ключових ознак синдрому емоційного згоряння:

- 1) індивідуальна межа, «стеля» можливостей нашого емоційного Я протистояти виснаженню, протидіяти згорянню само зберегтися
- 2) внутрішній психологічний досвід, що включає почуття, установки, мотиви, очікування
- 3) негативний індивідуальний досвід, в якому сконцентровані проблеми, дистрес, дискомфорт, дисфункції та / або їх негативні наслідки.

Н.С. Глуханюк зазначає, що синдром психічного вигорання, як і психологічний захист, виникає в результаті дії психотравмуючих обставин і сприяє зниженню травмуючих особистість переживань, зниження тривоги, дозволяє нейтралізувати стан емоційної напруженості. Тому синдром психічного вигорання є захисним механізмом психіки людини. В даний час існує декілька моделей вигорання, що описують даний феномен.

Однофакторна модель (Pines, Aronson, 1988). Відповідно до неї, синдром психічного вигорання розуміється як стан фізичного, емоційного та психічного виснаження, викликаного тривалим перебуванням в ситуаціях, що пред'являють високі емоційні вимоги до професіонала. Таке розуміння синдрому психічного вигорання близько до трактування синдрому хронічної втоми.

Двофакторна модель (Д. Дірендонк, В. Шауфелі, Х. Сіксма, 1994). Синдром вигорання зводиться до двомірної конструкції, що складається з емоційного виснаження і деперсоналізації. Перший компонент, який отримав назву «афективного», відноситься до сфери скарг на здоров'я, фізичне самопочуття, нервові напруження, емоційне виснаження. Другий - деперсоналізація - проявляється у зміні відносин або до пацієнтів, або до себе. Він отримав назву «установочного».

Трифакторна модель (К. Маслач і С. Джексон). Синдром психічного вигорання являє собою тривимірний конструкт, що включає в себе емоційне виснаження, деперсоналізацію і редукцію особистих досягнень. Емоційне виснаження розглядається як основна складова вигорання і виявляється в зниженому емоційному фоні, байдужості або емоційному перенасиченні. Друга складова (деперсоналізація) позначається в деформації стосунків з іншими людьми. В одних випадках це може бути підвищення залежності від оточуючих. В інших - посилення негативізму, цинічність установок і почуттів по відношенню до реципієнтів: пацієнтам, клієнтам і т.п. Третя складова вигорання - редукція особистісних досягнень - може виявлятися або в тенденції негативно оцінювати себе, занижувати свої професійні досягнення та успіхи, негативізм по відношенню до службових достоїнств і можливостей або в применшенні власної гідності, обмеження своїх можливостей, обов'язків по відношенню до інших.

Дослідження останніх років не тільки підтвердили правомірність такої структури, а й дозволили істотно розширити область її поширення, включивши професії, не пов'язані з соціальним колом.

Вигоряння розуміється як професійна криза, пов'язана з роботою в цілому, а не тільки з міжособистісними взаєминами в її процесі. З цих позицій поняття деперсоналізації має більш широке значення і означає негативне ставлення не тільки до клієнтів, але і до праці і його предмету в цілому. Для вимірювання вигоряння у зарубіжній психології в рамках даної моделі створені дві методики: Maslach Burnout Inventory - MBI (Maslach, Jackson, 1981) і Burnout Measure - BM (Pines, Aronson, 1988). На основі MBI розроблений опитувальник Maslach Burnout Inventory - General Survey (MBI-GS) (Schaufeli et al., 1996). На основі даної моделі Н.Є. Водоп'янова розробила опитувальник «Професійне вигоряння».

Чотирьох факторна модель (Firth, Mims, 1985; Iwanicki, Schwab, 1981). У чотирьохкомпонентної моделі вигоряння один з його елементів (емоційне виснаження, деперсоналізація або редуковані персональні досягнення) поділяється на два окремих фактора. Наприклад, деперсоналізація, пов'язана з роботою і з реципієнтами відповідно. Процесуальні моделі. Вони розглядають динаміку розвитку вигоряння як процес зростання емоційного виснаження, внаслідок якого виникають негативні установки по відношенню до реципієнтів (суб'єктам професійної діяльності). Фахівці намагаються створити емоційну дистанцію у відносинах з ними як спосіб подолати виснаження. Паралельно розвивається негативна установка по відношенню до власних професійних досягнень (редукція професійних досягнень).

Вигоряння як динамічний процес, що розвивається в часі, характеризується наростаючим ступенем виразності його проявів. Різні дослідники (Дж. Грінберг, Б. Перлман і Е.А. Хартман, А. Широм, М. Буріш, Р.Т. Гомбілевській і Р.Ф. Мунзенрідер) виділяють різні фази динаміки емоційного вигоряння. В рамках фазової моделі Р.Т. Гомбілевського і Р.Ф. Мунзенрідера створений опитувальник «Емоційне вигоряння» В.В. Бойко.

Особистісні особливості, що впливають на розвиток емоційного вигоряння.

Особистісна витривалість: дана характеристика в зарубіжній психології визначається, як «здатність особистості бути високоактивною кожен день, здійснювати контроль за життєвими ситуаціями і гнучко реагувати на різного роду зміни». Люди з високим ступенем даної характеристики мають низькі значення емоційного виснаження і деперсоналізації і високі значення за шкалою професійних досягнень. Виявлення зв'язку між вигорянням та індивідуальними стратегіями опору вигоряння. Високий рівень вигоряння тісно пов'язаний з пасивними тактиками опору стресу, і навпаки, люди, активно протидіючи стресу, мають низький рівень вигоряння. Виявлено і деякі статеві відмінності у використанні стратегій опору вигоряння. Так, в дослідженні Е.Грінгаласс наголошується, що жінки продуктивніше, ніж чоловіки, використовують стратегії уникнення стресових ситуацій.

Організаційні фактори: група організаційних чинників, куди включаються умови матеріального середовища, зміст роботи і соціально-психологічні умови діяльності, є найбільш представницькою в області досліджень вигоряння. Можна виділити наступні фактори:

Умови роботи: основний упор у вивченні цих факторів був зроблений переважно на тимчасові параметри діяльності та обсягу роботи. Практично всі дослідження дають подібну картину, що свідчить про те, що підвищені навантаження в діяльності, понаднормова робота стимулюють розвиток вигоряння. Аналогічні результати отримані і між тривалістю робочого дня і вигорянням, оскільки ці дві змінні тісно пов'язані одна з іншою. Перерви в роботі надають позитивний ефект і знижують рівень вигоряння, але цей ефект носить тимчасовий характер: рівень вигоряння частково підвищується через три дні після повернення до роботи і повністю відновлюється через три тижні. Професія педагога підпадає під параметри стимулюючих вигоряння: так, сам по собі факт, що середня величина робочого тижня вихователя, дорівнює за підрахунками Л.Ф.Колеснікова, 52 години, набагато вища за ту (36 годин), яка встановлена по країні; дуже низька оплата праці, не забезпечує нормального існування (практично всі дослідження підтверджують, що недостатня

винагорода, грошова чи моральна, або її відсутність сприяють виникненню вигорання), як наслідок понаднормова робота, а значить підвищені навантаження, що нерідко призводить до фрустрації, тривожності, емоційного спустошення як передумові різних психічних захворювань.

Зміст праці: дана група чинників включає в себе кількісні та якісні аспекти роботи з клієнтами: кількість клієнтів, частоту їх обслуговування, ступінь глибини контакту з ними. Дані щодо взаємодії між вигоранням і кількістю клієнтів, їх числом, які обслуговуються за певний період, не однозначні, хоча теоретично можна припускати наявність позитивного зв'язку між цими змінними. Однак є й дослідження, в яких такий зв'язок між даними змінними не виявлена. Так, в роботі П. Влерік показано, що тривалий контакт з одним клієнтом протягом робочого періоду може сприяти розвитку вигорання. Важливий фактор, що взаємодіє з вигоранням, ступінь самостійності та незалежності співробітника у своїй діяльності та можливість приймати важливі рішення.

Соціально-психологічні чинники: один з найважливіших серед соціально-психологічних факторів, що розглядаються в контексті вигорання - соціально-психологічні взаємини в організації, як по вертикалі, так і по горизонталі. Вирішальну роль в цьому відіграє соціальна підтримка з боку колег і людей, що стоять вище за свого професійного і соціального стану, а також інших осіб (сім'ї, друзів і т.д.). Важливий фактор - стимулювання працівників; ця проблема розглядалася в руслі категорії винагороди працівників за їх працю - матеріальну і моральну, в вигляді схвалення з боку адміністрації та подяки реципієнтів. Практично всі дослідники відзначають, що недостатня винагорода (грошова і моральна) або її відсутність сприяють виникненню вигорання.

Розглянемо фактори, що впливають на емоційне вигорання, запропоновані В.В.Бойко. Даний автор ґрунтувався на тому, що емоційне вигорання є формою професійної деформації особистості.

Зовнішні фактори, що провокують вигоряння, такі як хронічна напружена психоемоційна діяльність. Така діяльність пов'язана з інтенсивним спілкуванням, точніше, з цілеспрямованим сприйняттям партнерів і впливом на них. Професіоналу, який працює з людьми, доводиться постійно підкріплювати емоціями різні аспекти спілкування: активно ставити і вирішувати проблеми, уважно сприймати, посилено запам'ятовувати і швидко інтерпретувати візуальну, звукову і письмову інформацію, швидко зважувати альтернативи і приймати рішення. Дестабілізуюча організація діяльності. Основні її ознаки: нечітка організація і планування праці, нестача обладнання, погано структурована і розпливчата інформація, завищені норми контингенту, з яким пов'язана професійна діяльність. Дестабілізуюча обстановка викликає багаторазовий негативний ефект: вона позначається на самому професіоналі, на суб'єкті спілкування - клієнті, споживачі, пацієнті, а потім на взаєминах обох сторін.

Підвищена відповідальність за виконання функцій і операцій. Представники масових професій звичайно працюють в режимі зовнішнього і внутрішнього контролю. Процесуальний зміст їх діяльності полягає в тому, що постійно треба входити і перебувати в стані суб'єкта, з яким здійснюється спільна діяльність. Треба вдивлятися, прислухатися, вчуватися до нього; співпереживати, співчувати; передбачати його слова, настрої, вчинки. А головне, постійно доводиться приймати на себе енергетичні розряди партнерів. На всіх, хто працює з людьми і чесно відноситься до своїх обов'язків, лежить моральна та юридична відповідальність за благополуччя ввірених ділових партнерів - замовників, пацієнтів, учнів, клієнтів, пасажирів, покупців. Особливо висока, відповідальність за здоров'я і життя людини. Виникає нервово перенапруження.

Неблагополучна психологічна атмосфера професійної діяльності. Визначається двома основними обставинами: конфліктністю по вертикалі, в системі «керівник-підлеглий», і по горизонталі, в системі «колега-колега». Знервована обстановка спонукає одних розтрачувати емоції, а інших - шукати

способи економії своїх психічних ресурсів. Рано чи пізно обачна людина з міцними нервами схилитиметься до тактики емоційного вигоряння: триматися від усього і всіх подалі, не приймати все близько до серця, берегти нерви. Так в професії педагога, велика кількість учнів у класі, може привести до нестачі елементарного контролю, що буде головним чинником, що сприяє вигорянню. Так само не секрет, що педагогам, в даний час, все частіше доводиться мати справу з дітьми із соціально-неблагополучних сімей, гострота проблем цих дітей зазвичай сприяє виникненню вигоряння. Найбільш виразно показано вплив цих факторів у тих видах професійної діяльності, де гострота проблем клієнтів поєднується з мінімізацією успіху в ефективності їх вирішення, в педагогіці це можуть бути групи корекції, де при максимальному вкладенні зусиль з боку педагога, результат може виявитися не самим високим. При цьому наголошується, що будь-яка критична ситуація з вихованцем, незалежно від її специфіки є тяжким тягарем для педагога, негативно впливаючи на нього і приводячи, зрештою, до вигоряння. Внутрішні фактори, що зумовлюють емоційне вигоряння такі як схильність до емоційної ригідності. Емоційне вигоряння як засіб психологічного захисту виникає швидше у тих, хто менш реактивний і сприйнятливий, більш емоційно стриманий. Навпаки, формування симптомів вигоряння проходить повільніше у людей імпульсивних, що володіють рухливими нервовими процесами. Підвищена вразливість і чутливість можуть повністю блокувати розглянутий механізм психологічного захисту, і не дозволяє йому розвиватися.

Інтенсивна інтеріоризація (сприйняття і переживання) обставин професійної діяльності. Дане психологічне явище виникає у людей з підвищеною відповідальністю за доручену справу, виконувану роль. Досить часто зустрічаються випадки, коли по молодості, недосвідченості і, можливо, наївності, фахівець, який працює з людьми, сприймає все дуже емоційно, віддається справі без залишку. Поступово емоційно-енергетичні ресурси виснажуються і виникає необхідність відновлювати їх або берегти, вдаючись

до тих чи інших прийомів психологічного захисту. Так, деякі фахівці через якийсь час змінюють профіль роботи і навіть професію. У педагогічному середовищі це люди, в чиєму поданні справжній педагог - це зразок професійної невразливості і досконалості. Вхідні в цю категорію особистості асоціюють свою працю з призначенням, місією, тому в них стирається грань між роботою та приватним життям.

1.4 Синдром емоційного вигорання в педагогічній діяльності – індивідуальний стиль діяльності педагога

Сучасні вчені, характеризуючи основні проблеми людства, першою в їхньому ряду поставили проблему самої людини. Аналізуючи історичні шляхи та закономірності становлення людини, Б.Г.Ананьев писав: «У системі тих чи інших зв'язків людина вивчається наукою то як продукт біологічної еволюції, то як суб'єкт і об'єкт історичного процесу». Розвиток людини він розглядав як єдиний процес, детермінований історичними умовами суспільного життя. «Людський розвиток обумовлений взаємодією багатьох чинників: спадковості, середовища (соціальної, біогенної, абіогенної), виховання (вірніше, багатьох видів спрямованого впливу суспільства на формування особистості), власної практичної діяльності людини. Ці фактори діють не порізно, а разом на складну структуру розвитку».

Людина - історична істота, яка спрямована в майбутнє і здійснює вибір серед наявних альтернатив. Щоб не була втрачена ця найважливіша характеристика людини (здатність до вибору), в процесі діяльності повинні створюватися умови для її розвитку. Це - духовна творча робота людини і упредметнені результати його творчої діяльності, що визначають все духовне обличчя людства. Людина являє собою продукт природи, суспільства і людства і включений в названі системи. Антропоцентричність, як основний принцип спрямованого впливу суспільства на складну структуру розвитку особистості людини, дозволяє, створюючи певні умови освітнього

середовища, формувати ті професійні якості, які і роблять її успішною у здійсненні власної практичної діяльності. Це повною мірою відноситься до педагога й реалізацію ним педагогічної діяльності. Причому, педагогічна діяльність здійснюється тільки в конкретних тимчасових умовах. Педагог стає носієм такої нової якості, як єдність прояву природних, соціальних та історичних властивостей. Це проявляється через індивідуальний стиль педагогічної діяльності, що визначається, в першу чергу, «індивідуально-своєрідною формою психологічних засобів, до яких свідомо чи стихійно вдається людина з метою найкращого зрівноважування своєї (типологічно обумовленої) індивідуальності з предметними зовнішніми умовами діяльності». В основі лежать психофізіологічні показники, що впливають на характер суб'єктивної діяльності педагога, а саме:

- сенситивність
- реактивність
- активність
- співвідношення реактивності і активності
- темп реакції
- пластичність чи ригідність
- емоційну збудливість, екстраверсії, або інтроверсії
- емоційна стійкість
- аналітичний чи синтетичний тип сприйняття, що визначають когнітивний стиль.

Педагогічна діяльність висуває особливі вимоги до нейродинаміки і, перш за все, до сили нервової системи врівноваженості нервових процесів. Високі вимоги до сили нервової системи обумовлені тим, що педагогу необхідно: володіти великою працездатністю; витримувати дії сильних подразників і вміти концентрувати свою увагу; бути завжди активним, бадьорим, зберігати протягом усього робочого часу високий загальний та емоційний тонус; бути здатним швидко відновлювати сили. Високі вимоги до

врівноваженості нервових процесів викликані й тим, що вихователь повинен: бути стриманим у ситуаціях, стимулюючих інтенсивне збудження; проявляти терплячість, зібраність; бути витриманим і спокійним в умовах, що змінюються в діяльності; відрізнятися чіткістю дикції, виразністю викладу думки, рівністю в динаміці почуттів і т. п.

Високі вимоги до рухливості нервових процесів пов'язані також з тим, що педагогу слід володіти високим темпом виконання роботи; швидко переключатися з одного виду діяльності на інший, бути здатним до експромту та проведення занять без попередньої підготовки, швидко звикати до нової обстановки, встановлювати контакти, невимушено почувати себе в колі незнайомих і малознайомих людей. Цим пояснюється широко поширена думка про те, що успіхів у педагогічній роботі в першу чергу домагаються люди сильного, врівноваженого та рухомого типів нервової системи.

Н.В.Кузьміна на підставі проведених нею психологічних досліджень, зробила висновок, що ефективність діяльності педагога і його комфортне самопочуття як суб'єкта при рівних позитивних впливах забезпечують:

- оптимальний рівень інтелектуального розвитку
- синтетичний, цілісний, когнітивний стиль з високим показником диференціації
- гнучкість і конвергентність мислення
- активність, високий темп реакції, лабільність емоційна стійкість, високий рівень саморегуляції.

Особистість педагога представлена п'ятьма основними потенціалами: пізнавальним, тобто обсягом і якістю інформації, якою володіє особистість, морально-етичним, обумовленим придбаними особистістю в процесі соціалізації морально-естетичними нормами, життєвими цілями, переконаннями, прагненнями, творчим, що визначається наявністю умінь і навичок, здібностями до дії, і мірою їх реалізації в певній сфері діяльності і спілкування, комунікативним, який оцінюється ступенем товариськості, характером і міцністю контактів, що встановлюються індивідом з іншими

людьми і естетичним, обумовленим рівнем та інтенсивністю художніх потреб особистості, а також тим, як вона їх задовольняє. Педагогічна діяльність, будучи соціальною за своєю природою, залежить від здібностей особистості, від того, наскільки можливі розвиток і компенсації професійно важливих властивостей. За висловом Б.М.Теплова: «Під здібностями визначаються індивідуальні психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої. Здібностями називають не усякі взагалі індивідуальні особливості, а лише такі, які мають відношення до успішності виконання якої-небудь діяльності або багатьох діяльностей. Здатність не зводиться до тих знань, які вже вироблені в даній людини ».

Становлення професіоналізму відбувається на основі таких компонентів формування індивідуального стилю педагогічної діяльності:

- гностичного: вивчення педагогом об'єкта своєї діяльності (змісту, засобів, форм і методів, за допомогою яких ця діяльність здійснюється, достоїнств і недоліків своєї особистості та діяльності з метою свідомого її вдосконалення);
- проектувального: далекі, перспективні цілі навчання і виховання а також стратегії та способи їх досягнення;
- конструктивного: особливості конструювання педагогом власної діяльності та діяльності вихованців з урахуванням найближчих цілей навчання і виховання;
- комунікативного: специфіка взаємодії вихователя з вихованцями, при цьому акцент робиться на зв'язку комунікації з ефективністю педагогічної діяльності, тобто з досягненням дидактичних цілей;
- рефлексивного: вміння педагога організувати як діяльність учнів, так і свою власну. Причому доцільно об'єднання проектувального та конструктивного компонентів у діяльнісний. Всі компоненти в цій системі можна описати через сукупність відповідних умінь педагога.

Формування основних механізмів саморозвитку педагогів, таких як педагогічне пізнання, спілкування, адаптація, діяльність, релаксація, рефлексія неможливо без розвитку основних педагогічних здібностей. А саме:

- здатності до педагогічного пізнання через розуміння вихователем дитини, інтерес до дітей, творчість в роботі, спостережливість по відношенню до них;
- здатності до організації педагогічного спілкування через педагогічну вимогливість, педагогічний такт і здатність створювати дитячий колектив;
- здатності до адаптації в нових, швидко мінливих умовах;
- здатності, що характеризують діяльність вихователя через змістовність, яскравість, образність і переконливість;
- креативність, що проявляється через творчість, педагогічну імпровізацію, знаходження несподіваного педагогічного рішення та його втілення;
- релаксацію і рефлексію своїх здібностей, усвідомленням себе в педагогічній діяльності і оцінкою її ефективності.

Діяльність педагога реалізується в постійному взаємозв'язку з педагогічним колективом, який має суттєвий вплив на його характер, коректує в кінцевому рахунку, багато в чому визначає результат праці педагога. Тільки при наявності рефлексивних просторів, в яких вихователь відчуває свою значущість, може відкрито говорити про свої досягнення та проблеми, відбувається його становлення як професіонала.

Щодо педагогічної діяльності слід говорити про педагогічний професіоналізм як про ступінь оволодіння загальної та педагогічної культурою. «Професіоналізм діяльності - це якісна характеристика суб'єкта діяльності, яка визначається мірою володіння ним сучасним змістом і сучасними засобами рішення професійних завдань». При цьому педагог виступає носієм культурних цінностей, головна з яких - це область знань, що викладаються, крім того, він ще і носій культури в області своєї професії. А

наявність професійно-педагогічної культури дозволяє більш продуктивно вирішувати педагогічні завдання.

Компетентність - це наявність у людини знань і досвіду в якій-небудь області, тобто це загальний оцінний термін, що позначає здатність до діяльності «зі знанням справи». Зазвичай він застосовується осіб певного соціально-професійного статусу, характеризуючи міру відповідності їх розуміння, знань і вмінь реального рівню складності виконуваних ними завдань і вирішуваних проблем. Виділення ключових компетентностей обумовлене рядом причин:

- по-перше, вони об'єднують в собі інтелектуальну та наукову складові освіти;
- по-друге, у понятті «ключові компетентності» закладена ідея інтерпретації змісту освіти, який формується виходячи з результату;
- по-третє, ключова компетентність має інтегративну природу, так як вбирає в себе цілий ряд умінь і знань, що відносяться до широких сфер культури та діяльності (інформаційної, правової та ін.).

Компетенцію, в даному випадку визначаємо, як загальну здатність фахівця мобілізувати в професійній діяльності свої знання, вміння, а також узагальнені способи виконання дій. Для формування індивідуального стилю педагогічної діяльності важливими є наступні компетентності педагога:

- ціннісно-сміслова орієнтація особистості
- усвідомлення своєї ролі та призначення
- потреба і здатність самореалізації
- захоплене побудова життя та професійної діяльності
- комунікативна компетенція
- володіння технологіями усного та письмового спілкування на різних мовах в тому числі і комп'ютерного програмування, включаючи спілкування через Інтернет
- інформаційна компетенція

- вміння самостійно шукати, аналізувати і відбирати необхідну інформацію
- нормативно-правове забезпечення педагогічної діяльності
- володіння інформаційними технологіями
- загальнокультурна компетенція
- знання в галузі національної, загальнолюдської культури
- вміння рефлектувати особистісну аксіологічну систему
- толерантність до різних етнокультур
- компетенція особистісного самовдосконалення
- потреба в актуалізації і реалізації свого особистісного потенціалу
- здатність до саморозвитку
- пізнавально-творча компетенція
- вміння цілепокладання, планування, рефлексії навчально-пізнавальної діяльності
- розвиненість творчих здібностей
- здатність самостійно здобувати нові знання
- соціально-трудова компетенція-здатність взяти на себе відповідальність
- прояв спряженості особистих інтересів з потребами суспільства
- підготовленість до самостійного виконання професійних дій
- професійна компетентність педагога
- активна життєва позиція
- професійні знання та вміння
- професійні особистісні якості
- творчі вміння

При цьому найбільш основоположною виступає загальнокультурна компетентність.

На основі загальнолюдських цінностей педагог будує систему відносин з вихованцями, визнаючи їх, виявляє і усвідомлює себе творчою особистістю, спрямовує педагогічну діяльність на розвиток унікальної суті кожної дитини і

розвиває себе як особистість і як професіонала. Проте такий процес можливий лише тоді, коли педагог використовує рефлексію. З наведених визначень випливає, що рефлексія - це не просто знання чи розуміння суб'єктом самого себе, а й з'ясування того, як інші знають і розуміють «рефлексуючого», його особистісні особливості, емоційні реакції і когнітивні уявлення. При цьому, установка (готовність, налаштованість) педагога на постійний «зворотний зв'язок», на вміння інтерпретувати отриману інформацію з позиції учня, оцінювати результативність і доцільність зроблених їм педагогічних рішень, навчально-виховних завдань і соціально-психологічних ситуацій - найважливіша умова розвитку його професіоналізму. Рефлексія - це здатність зосередитися на собі самому і оволодіти самим собою як об'єктом, що володіє своїм специфічним значенням - здатність пізнавати самого себе. Отже, рефлексію педагогічної діяльності потрібно розглядати як якість, властиве всім, що здійснює педагогічну діяльність. Чим вище рівень рефлексивних умінь, тим вище загальний рівень культури професійної педагогічної діяльності. Найвищий характеризується критичною і адекватною оцінкою різноманітних сторін власної особистості і діяльності, ясним розумінням причин своїх творчих успіхів і невдач, передбаченням розвитку в себе нових якостей. Рівень рефлексивної саморегуляції педагога відповідає його професійній майстерності і служить психологічною основою його педагогічної творчості.

Розрізняють такі рівні педагогічної рефлексії:

- репродуктивний - педагог може викласти, представити послідовність своїх педагогічних дій на природній, життєвій мові. При цьому педагог не вміє оцінити актуальність і складність педагогічних проблем; вважає будь-яку педагогічну задачу легко вирішуваною; поведінку і інтелектуальний рівень учнів оцінює суб'єктивно (подобається - не подобається);
- аналітичний - педагог уміє проаналізувати свою педагогічну діяльність у відповідності з тим алгоритмом, який освоїв на даний момент. При

цьому правильно використовує найбільш відомі категорії психолого-педагогічних наук, здійснює цілеспрямоване педагогічне спостереження, організує дослідну роботу; вміє розробляти (проекувати) і коригувати навчально-програмну документацію; оцінює діяльність учнів за її результатами;

– прогностичний - педагог вміє самостійно вичленувати і сформулювати педагогічну проблему, адекватно оцінити її актуальність і складність; вміє вибрати методіку аналізу педагогічного процесу з декількох, відомих йому; використовує для аналізу педагогічної і навчальної діяльності загальнонаукові методи, наприклад, системний підхід. На основі проведеного аналізу намічає шляхи, методи та засоби педагогічних впливів. А застосування загальнонаукових методів дозволяє прогнозувати результати цих впливів з більшою чи меншою точністю;

– філософсько-конструктивний - педагог визначає соціальні, загальнолюдські смисли своєї діяльності.

Г. Роберте класифікує симптоми як:

- 1) зміни у поведінці;
- 2) зміни в мисленні;
- 3) зміни у почуттях;
- 4) зміни в здоров'ї.

Аналіз змісту й окремих проявів синдрому показує, що професійне вигорання має досить складну структуру. Серед симптомів, що виникають першими, можна вирізнити загальне почуття втоми, вороже ставлення до роботи, загальне невизначене почуття занепокоєння, сприймання роботи як такої, що постійно ускладнюється та стає менш результативною. Педагог може легко розгніватися, дратуватися і почувати себе виснаженим, приділяти багато уваги деталям і бути налаштованим надзвичайно негативно до всіх подій. Гнів, що він відчуває, може призвести до розвитку підозрливості. Педагог може вважати, що організація хоче його позбутися. Цей стан посилюється відчуттям «незалученості», особливо якщо раніше вихователь брав участь у всіх подіях.

Окрім того, кожен, хто намагається допомогти, щось порадити, викликає роздратування.

Серйозними проявами професійного вигорання є поведінкові зміни і ригідність. Якщо людина зазвичай балакуча й нестримана, вона може стати тихою і відчуженою. Або навпаки, людина, що зазвичай була тихою й стриманою, може стати дуже говіркою, вступати в бесіду з будь-ким. Жертва професійного вигорання може стати ригідною у мисленні. Ригідний працівник закритий до змін, оскільки це вимагає енергії й ризику, котрі є великою загрозою для вже виснаженої особистості. Працівник, який відчуває на собі дію синдрому професійного вигорання, може намагатися подолати ситуацію, уникаючи співробітників, фізично і думкою дистанціюючись від них. Уникнення та дистанціювання можуть проявлятися багатьма шляхами. Наприклад педагог часто буває відсутній на роботі. Він може спілкуватися безособовими способами з колегами, зменшувати власну залученість до контактів з ними. Педагог зрештою стає депресивним і починає сприймати ситуацію як «безнадійну». Він може залишити свою посаду чи взагалі змінити професію. Згідно з теорією Д. Спаньол і Р. Кепьюто професійне вигорання може розглядатися з погляду наявності трьох рівнів і трьох стадій. У вихователя, що відчуває на собі дію професійного вигорання першого ступеня, проявляються помірні, нетривалі й випадкові ознаки цього процесу. Такі симптоми проявляються в легкій формі і виражені турботою про себе, наприклад, шляхом розслаблення чи організації перерв у роботі. На другій стадії професійного вигорання симптоми проявляються регулярніше, мають більш затяжний характер і важче піддаються корекції. Звичайні способи розслаблення тут неефективні. Вихователь може почуватися виснаженим після гарного сну і навіть після вихідних. Щоб потурбуватись про себе, йому необхідні додаткові зусилля. Ознаки й симптоми третьої стадії професійного вигорання є хронічними. Можуть виникати фізичні й психологічні проблеми на кшталт виразки чи депресії. Спроби піклуватися про себе, як правило, виявляються нерезультативними, а професійна допомога може не давати

швидкого полегшення. Людина починає сумніватися у цінності своєї роботи, професії і життя. Згідно з судженнями К. Маслач, прояви професійного вигоряння можуть мати три стадії. Наприклад, на першій стадії професійного вигоряння індивідуум виснажений емоційно й фізично і може скаржитися на постійний головний біль, застуду тощо. Для другої стадії професійного вигоряння характерні дві сукупності симптомів. Щоб уникнути цих негативних почуттів, педагог «заглиблюється в себе», виконує тільки мінімальну кількість роботи і ні з ким не спілкується. В педагога можуть проявлятися ознаки й симптоми однієї чи обох груп. Заключна стадія — повне професійне вигоряння — трапляється, як вважає К. Маслач, не часто, проте виливається у повну відразу до всього на світі. Вихователь ображений на самого себе і на все людство. Життя здається йому непідвладним, він не здатен емоційно реагувати на події, зосередитися на проблемах. На перших двох стадіях професійного вигоряння індивідуум може відновитися, але, щоб повернутися до нормального життя, йому необхідно або навчитися жити з тим, що є, або змінити ситуацію. К. Маслач наголошує, що людина, яка повністю «вигоріла», ймовірно, не зміниться, але для того щоб остаточно стверджувати це, необхідні додаткові дослідження.

1.5 Умови роботи педагога, що сприяють розвитку синдрому емоційного вигоряння в залежності від віку, стажу та рівня емоційного інтелекту

Професія вихователя може бути віднесена до "розряду стресогених, що вимагають від нього самовладання і саморегуляції". Прояви стресу в роботі вихователя різноманітні й великі. Так, в першу чергу виділяються фрустрованість, тривожність, виснаженість, депресія, емоційна ригідність і емоційне спустошення - це ціна відповідальності, яку платить вихователь. Нормативне функціонування механізмів захисту забезпечує стабільність і впорядкованість індивідуальної картини світу. На тлі діючих механізмів захисту, особистість більш-менш адекватно оцінює події і здійснює

усвідомлене, послідовне і цілеспрямоване пристосувальне поведіння, що дозволяє зберігати баланс між вимогами зовнішнього середовища і внутрішніми потребами. Навпаки, підвищені (вище нормативного рівня) психологічний захист призводять до того, що людина весь час вдається до захисної поведінки, не в змозі адекватно сприймати (відобразити) об'єктивну реальність, що сприяє втраті адаптації, наростання внутрішнього емоційного напруження.

Часто зустрічаються випадки, коли по молодості, недосвідченості і, може бути наївності, фахівець працює з людьми, сприймає все дуже емоційно, віддається справі без залишку. Кожен стресовий випадок з практики залишає глибокий слід в душі. Доля, здоров'я, благополуччя суб'єкта діяльності викликає інтенсивну участь і співпереживання, болісні роздуми і безсоння. Професор Решетова Т.В. називає це «безграмотним співчуттям» - повному розчиненні в іншому, слабкими кордонами «Я». Поступово емоційно-енергетичні ресурси виснажуються, і виникає необхідність відновлювати їх або берегти, вдаючись до тих чи інших прийомів психологічного захисту. Деякі фахівці через якийсь час змінюють профіль роботи і навіть професію. Частина молодих вихователів залишає садок у перші 5 років трудового стажу. Але типовий варіант економії ресурсів - емоційне вигоряння. Вихователі через 11 - 16 років набувають енергозберігаючі стратегії виконання професійної діяльності.

Нерідко буває, що в роботі професіонала чергуються періоди інтенсивної інтеріоризації і психологічного захисту. Часом сприйняття несприятливих сторін діяльності загострюється. І тоді людина дуже переживає стресові ситуації, конфлікти. Допущені помилки, наприклад, педагог навчився спокійно реагувати на аномалії характерів, раптом зривається в спілкуванні з певним дитиною, обурений його нетактовними витівками і грубістю. Але трапляється, той же вихователь розуміє, що треба проявити особливу увагу до вихованця і його родині, однак не в силах зробити відповідні кроки. Емоційне вигоряння обернулося байдужістю і апатією. Вигоряння дуже інфекційне і

може швидко поширитися серед співробітників. Ті, хто схильні до вигорання, стають циніками, негативістам і песимістами; взаємодіючи на роботі з іншими людьми. Які знаходяться під впливом такого ж стресу, вони можуть швидко перетворити цілу групу в збори вигоряючих. Найбільша ймовірність того, що це відбудеться, існує в організаціях з високим рівнем стресу.

Професор К.Чернісс говорить про те, що велика відповідальність за розвиток вигорання в організації лежить на керівнику, тому що існують такі робочі місця і ситуації, які, в деякому розумінні, просто створені для вигорання. Більшість людей, що працюють в цих місцях, вразливі. Вони знаходяться в високостресових ситуаціях, де від них очікується високий рівень виконання роботи, і де вони мають невеликий контроль над тим, що або як вони роблять. До числа таких професій відноситься і професія педагога (наприклад, нестача контролю, який міг би відчувати вихователь в групі з 30 активними дітьми, є головним фактором, що сприяє вигоранню).

Також К.Черніс відзначає, що вигоранням страждають не тільки люди, а й організації. Як у індивіда, який страждає вигоранням, в організації з'являються різні симптоми цього явища. На думку Маркової А.К., для роботи вихователя характерні: інформаційний стрес, що виникає в ситуаціях інформаційних перевантажень, коли людина не справляється із завданням, не встигає приймати правильні рішення в необхідному темпі при високому ступені відповідальності за їх наслідки; та емоційний стрес, коли під впливом небезпеки, образ виникають емоційні зрушення, зміни в мотивації, характері діяльності, порушення рухової і мовної поведінки.

Можна скласти гіпотетичний «портрет» педагога зі сформованим синдромом емоційного вигорання. Це людина з високим рівнем невротичності, депресивності, сором'язливості, з високою емоційною лабільністю з вираженими фемінні рисами. Крім того, це людина, з незалежно-домінуючим типом міжособистісних відносин, тобто схильна до суб'єкт-об'єктним відносинам, яка намагається зберегти контроль над «навколишнім середовищем». Недолік контролю над «навколишнім середовищем» є

чинником, що сприяє вигоранню. Відповідно, чим більша кількість дітей у групі, тим складніше вихователю утримувати увагу на те, що відбувається, що може бути джерелом невротизації і, отже, сприяти розвитку вигорання.

Що стосується взаємини з керівництвом, як відомо, конфлікти по горизонталі в групі працівників набагато менше психологічно небезпечні, ніж конфлікти з людьми, які обіймають більш високе професійне становище.

Розглянемо тепер індивідуальні чинники, в цю групу включені соціально-демографічні та особистісні особливості. Орел В.Е. відзначає, що з усіх соціально-демографічних характеристик найбільш тісний зв'язок з вигоранням має вік і стаж. Причини спаду професійної діяльності вихователя старшого віку, так званий "педагогічний криз", виділяє Ю.Л. Львова. На її думку, це:

- по-перше, прагнення педагога використовувати нові досягнення науки і неможливість їх реалізувати в стислі терміни навчання; відсутності віддачі учнів; невідповідність очікуваного результату і фактичного;
- по-друге, виникнення і розвиток улюблених прийомів, шаблонів в роботі і усвідомлення того, що потрібно міняти ситуацію, що склалася, але як міняти - невідомо;
- по-третє, можливість ізоляції вчителя в педагогічному колективі, коли його пошуки, інновації не підтримуються колегами, що викликає почуття тривоги, самотності, зневіри в себе.

Більша частина вихователів справляється з кризом, але частково він може впливати на розвиток вигорання. Особистісні особливості. Найбільше ризику виникнення синдрому емоційного вигорання схильні особи, що пред'являють непомірно високі вимоги до себе. В їхньому уявленні справжній педагог - це зразок професійної невразливості і досконалості. Вхідні в цю категорію особистості асоціюють свою працю з призначенням, місією, тому в них стирається грань між роботою та приватним життям. Так яка ж основна причина розвитку емоційного вигорання - особистісні риси або характеристики професійної діяльності? Певною спробою відповіді на це

питання стала поява декількох нових підходів до поняття вигорання, серед яких слід відзначити підхід К. Маслач і М. Лайтер. Основна ідея підходу, запропонованого даними авторами, полягає в тому, що вигорання - результат невідповідності між особистістю і роботою. Збільшення цієї невідповідності підвищує ймовірність виникнення вигорання.

Висновок до I розділу

Таким чином, можна зробити висновок про те, що емоційне вигорання - це стан фізичного, емоційного і розумового виснаження, що виникає внаслідок тривалого впливу несприятливих факторів. Розвиток синдрому носить стадійний характер. У міру розвитку синдрому можуть виникнути різні психосоматичні захворювання та професійна дезадаптація особистості. Феномен емоційного вигорання має місце тоді, коли у суб'єкта праці виникають негативні, відносини до об'єкта своєї праці, однак при цьому об'єктивні умови професій типу "людина-людина» вимагають позитивного й уважного ставлення до нього.

У результаті, доводиться на підсвідомому рівні стримувати свої відносини, пригнічувати їх. Замінювати на протилежні, що може призвести як раз і до незадоволеності своєю працею, собою, до емоційної розрядки на своїх близьких, дезорганізуючи і професійну діяльність, і міжособистісні стосунки.

Емоційне вигорання - це динамічний процес і виникає поетапно, в повній відповідності з механізмом розвитку стресу, коли в наявності всі три фази стресу: нервову напругу, резистенція (опір) і виснаження. Важливо зазначити, що автори статей та робіт по емоційному вигоранню, говорять про нього неоднозначно. В одному випадку як про професійну деформацію, яка негативно відбивається на професійній діяльності педагогів, а в іншому - як про механізм психологічного захисту, який дозволяє регулювати психіку і захищати її від негативних емоційних впливів.

Синдром емоційного вигорання характеризується вираженим поєднанням симптомів порушення в психічній, соматичній і соціальній сферах життя. Наявність тих чи інших симптомів визначає тип і ступінь вигорання. Проте всі разом вони ні у кого не проявляються одночасно, тому що вигорання - процес суто індивідуальний.

Розглядаючи питання про педагогічну діяльність, ми дійшли висновку, що синдром емоційного вигорання безпосередньо пов'язаний не тільки з особистісними якостями педагога, а й з його професійною діяльністю. Щуркова Н.Е. виділила деякі особистісні риси, що сприяють успішній роботі:

- інтерес до життя. Вплив цієї особистісної риси на зміст і характер роботи педагога надзвичайно сильне, і тим сильніше, що воно непомітно навіть самому вихователю;
- інтерес до людини як до такої. Під ним мається на увазі таке загальне ставлення до людини як феномену в системі живих організмів на землі;
- інтерес до культури. Як особистісна характеристика він, з одного боку, є умовою успішності професійної роботи педагога, а з іншого боку ця риса особистості розвивається в процесі виховання. У поняття культури входить все, що обробляється людиною, все, що стало перетворенням природи.

Виявлені особистісні якості професійно ціннісні, вони необхідні як умова, вони достатні для педагога, але вони володіють ще однією важливою роллю: зберігають фізичне, психічне здоров'я педагога, зміцнюють його духовні сили. Емоційне вигорання ініціюється комплексом факторів, що включають індивідуально-психологічні особливості педагога і специфічні особливості професійної діяльності емоційного характеру. Провівши огляд факторів, що впливають на розвиток вигорання, ми можемо прийти до висновку, що численні дослідження даних факторів не дали відповіді на питання про те, що ж є головним у виникненні цього явища.

Рішення даних проблем особливо важливо, насамперед, для розробки заходів щодо попередження вигорання. Треба зазначити, що емоційне

вигоряння - процес досить підступний, оскільки людина, схильна до цього синдрому часто мало усвідомлює його симптоми. Вона не може побачити себе з боку і зрозуміти що відбувається. Тому потребує підтримки і уваги, а не конфронтації і звинувачення.

РОЗДІЛ II

МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ТА ПІДБІР МЕТОДИЧНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ, ТА ЗВ'ЯЗОК МІЖ ПЕДСТАЖЕМ, ВІКОМ ТА СІМЕЙНИМ СТАТУСОМ З ВИНИКНЕННЯМ СИНДРОМУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ

2.1 Методологічне обґрунтування гіпотез дослідження

Не зважаючи на те, що феномен емоційного вигорання має досить тривалу історію висвітлення у психологічній літературі, нами запропоноване вивчення емоційного вигорання через взаємозв'язок емоційного інтелекту з урахуванням віку, стажу та сімейного статусу.

Спираючись на видання Грисенко Наталії Володимирівни «Особистісні детермінанти запобігання емоційного вигорання педагога в аспекті дослідження позитивної психології» науковим керівником якого є доктор психологічних наук, професор Носенко Елеонора Львівна, Дніпропетровський національний університет ім. О.Гончара, кафедра педагогічної та вікової психології, з посиланням на «Дослідження синдрому емоційного вигорання педагога як наслідку переживання емоцій, пов'язаних із виконанням професійної діяльності», ми вирішили направити нашу роботу на вивчення особистісно – професійних властивостей, де розглянуто можливість «Впливу рівня емоційного інтелекту та особистісно – професійних властивостей педагогів на вірогідність виникнення емоційного вигорання», було вирішено акцентувати увагу на професійних властивостях, а саме через взаємозв'язок емоційного інтелекту, де є вірогідність виникнення емоційного вигорання педагогів в залежності від віку, стажу та сімейного статусу, що досі у цілому не розглядалося.

З використанням організаційних методів проведено аналіз, який зумовлює появу феномена, що вивчається.

2.2 Підбір методичного інструментарію емпіричного дослідження

Для з'ясування залежності рівня емоційного вигорання педагогів в залежності від впливу рівня особистісно – професійних властивостей – емоційного інтелекту використано психодіагностичні засоби:

- Д. Гоулман. Тест-опитувальник визначення емоційного інтелекту
- Особистісна шкала прояву тривоги Дж. Тейлора
- Методика діагностики синдрому емоційного вигорання В. В. Бойко
- К., Джексон С. Опросник виявлення емоційного вигорання МВІ** Автор: К. Маслач и С. Джексон
- Опитувальник психічного вигорання FBA О.О.Рукавішнікова

1.Методика діагностики синдрому емоційного вигорання В. В. Бойко

Методика є опитувач, що містить 84 питання. Передбачувані варіанти відповіді: «так» чи «ні». Час, відведений випробуванням на заповнення бланка, строго не обмежується, але виноситься рекомендація, що не варто довго розмірковувати над текстом питання. Проводити опитування можна як колективно, так і індивідуально. Методика дозволяє діагностувати 3 фази процесу. Такий поділ обумовлено динамічною природою вигорання. Перша фаза - «напруга». Друга - «резистенція». Третя - «виснаження». Кожній з трьох фаз відповідають 4 симптому, що становлять її симптоматичну картину при діагностиці. При підрахунку балів вважається, що:

- симптом не склався, якщо сума дорівнює 9 або менше;
- симптом на стадії формування - 10-15 балів;
- сформований симптом-16 і вище балів;

2.Опитувач виявлення емоційного вигорання МВІ Д. Маслач і С. Джексона

Призначений для виміру міри вигоряння в професіях типу "людина - людина". Це варіант адаптованості Н. Е. Водоп'янової. Інструкція: "Дайте відповідь, будь ласка, як часто ви переживаєте почуття, перераховані нижче в опитувачі. Для цього на бланку для відповідей відмітьте, будь ласка, позицію по кожному пункту, яка відповідає частоті ваших думок й переживань: "ніколи", "дуже рідко", "іноді", "часто", "дуже часто", "щодня". Висновки. Чим більше сума балів за шкалою, тим більше у обстежених виражені різні сторони вигоряння. Про тяжкість вигоряння можна судити по сумі балів усіх шкал.

Опитувальник має 3 шкали «емоційне виснаження» (9 тверджень), «деперсоналізація» (5 тверджень) і «редукція особистих досягнень» (8 тверджень). Відповіді випробуваного оцінюються:

0 балів - «ніколи», 1 бал - «дуже рідко», 3 бали - «іноді», 4 бали - «часто», 5 балів - «дуже часто», 6 балів - «кожен день».

Ключ:

«Емоційне виснаження» - відповіді «так» по пунктах 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20. (максимальна сума балів - 54).

«Деперсоналізація» - відповіді «так» по пунктах 5, 10, 11, 15, 22 (максимальна сума балів - 30).

«Редукція особистих досягнень» - відповіді так по пунктам 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21 (максимальна сума балів - 48).

Чим більша сума балів по першій і другій шкалою окремо, тим більше у обстежуваного виражені різні сторони «вигоряння». Чим менше сума балів за третьою шкалою, тим менше професійне «вигоряння».

3. Опитувальник психічного вигоряння FBA О.О.Рукавішнікова

Методика призначена для діагностики психічного вигоряння, тобто стійкого, прогресуючого, негативно забарвленого явища, яке характеризується психоемоційним виснаженням, розвитком дисфункційних установок і поведінки на роботі, а також втратою професійної мотивації. Вимірювані параметри: шкала психоемоційного виснаження, шкала особистісного

віддалення, шкала зниження професійної мотивації. Дає можливість дослідити прояви синдрому за такими основними показниками:

- психоемоційне виснаження;
- особистісне віддалення;
- професійна мотивація.

Суттєвим є те, що методика допомагає проаналізувати прояви синдрому «вигорання» на трьох основних рівнях:

- міжособистісному;
- особистісному;
- мотиваційному.

Слід зазначити, що методика є не такою складною в обробці, як попередня, і може бути використана для *більш оперативного вирішення професійних завдань організаційними психологами.*

Методика дає можливість розробити певну систему психокорекційної роботи та встановити, за якими складовими найбільш «рельєфно» проявляється синдром.

Методика «Синдром «вигорання» у професіях системи «людина — людина» зорієнтована перш за все на дослідження тих категорій фахівців, які працюють в системі «людина — людина», насамперед менеджерів та педагогічних працівників. Тому саме цю методику, на думку авторів, доцільно використовувати організаційним психологам, аналізуючи синдром «вигорання» у менеджерів організацій та працівників освітніх закладів.

4. Тест - опитувальник визначення емоційного інтелекту Д. Гоулман

Емоційний інтелект - це здатність визначати, оцінювати і керувати емоціями: своїми, чужими і навіть груп людей. Це поняття можна розділити на: ЕІ-сприйняття і ЕІ-схильність. Вимірюються вони по-різному, виходячи з визначень і методів оцінки.

Даний тест вимірює ЕІ-схильність. «Схильність» включає в себе широкий ряд некогнітивних здібностей, пов'язаних з успіхом.

Підраховується сумарний бал за відповіді по ключу, і визначаються додаткові шкали, що відображають 3 грані емоційної сфери особистості:

Шкала ставлення до себе - Внутрішній емоційний інтелект, або емоції спрямовані на розуміння себе.

Наші емоції є вираженням найбільш глибинній частині нашого єства. Якщо ми ними нехтуємо або женемо їх, вони все одно вирвуться назовні, але вже в спотвореному вигляді. У цьому випадку ми будемо діяти під впливом емоцій, замість того щоб свідомо їх використовувати. Потрібно вміти їх розпізнавати і управляти ними, щоб негативні емоції не підпорядкували нас собі.

Шкала ставлення до інших - Соціальний емоційний інтелект, або емоції, спрямовані на розуміння співрозмовника.

Наші емоції сильно впливають на наші взаємини з людьми, це стосується і нашого вміння розуміти їх (слухати і співчувати), і нашої здатності до взаємодії і комунікації. Деякі дослідники вважають, що основна функція емоцій полягає в тому, щоб виступати в якості швидкого і надійного невербального контакту зв'язку.

Шкала ставлення до життя- Це екзистенціальний емоційний інтелект, або емоції, які роблять життя більш гармонійним.

5. Особистісна шкала прояву тривоги Дж. Тейлора

Методика призначена для діагностики рівня тривоги випробуваного. Шкала брехливості, введена В.Г.Норакідзе в 1975 р, дозволяє судити про демонстративності і нещирості.

Опитувальник складається з 60 тверджень. Для зручності використання кожне твердження пропонується випробуваному на окремій картці.

Вона діагностує схильність давати соціально бажані відповіді. Якщо цей показник перевищує 6 балів, то це свідчить про нещирість випробуваного.

Потім підраховується сумарна оцінка за шкалою тривоги:

40 - 50 балів розглядається як показник дуже високого рівня тривоги;

25 - 40 балів - свідчить про високий рівень тривоги;

15 - 25 балів - про середній (з тенденцією до високого) рівню тривоги;

5 - 15 балів - про середній (з тенденцією до низького) рівню тривоги;

0 - 5 балів - про низький рівень тривоги.

Висновки до II розділу

При формулюванні теми «Особливості емоційного інтелекту робітників дошкільного закладу» завданням дослідження виступало:

1) проведення теоретичного аналізу літератури вітчизняних та зарубіжних дослідників з проблеми емоційного інтелекту та емоційного вигоряння;

2) З метою визначення провідної ролі особистісних факторів у зумовленні емоційного вигорання педагога було використано методи теоретичного аналізу умов роботи педагога, що сприяють розвитку синдрому емоційного вигоряння в залежності від віку, стажу, сімейного статусу та рівня емоційного інтелекту.

3) Для з'ясування залежності рівня емоційного вигоряння педагогів в залежності від впливу рівня особистісно – професійних властивостей – емоційного інтелекту буде використано психодіагностичні засоби.

Наступним завданням нашого дослідження виступатиме:

1. Визначення рівня емоційного вигоряння педагогів в залежності від впливу рівня особистісно – професійних властивостей – емоційного інтелекту.

2. З'ясування за допомогою діагностик чи виникає емоційне вигорання у педагогів в професійній діяльності в залежності від віку, стажу, сімейного статусу через рівень емоційного інтелекту (стрессовитривалість, тривожність, вміння контролювати свої емоції).

3. Порівняти отримані результати показників за факторами виникнення емоційного вигорання через рівень емоційного інтелекту та проаналізувати їх відмінності та збіг.

4. Провести емпіричне дослідження з метою з'ясування, що якщо у педагогів низький рівень емоційного інтелекту, то передбачає щодо виникнення високого рівня емоційного вигорання в професійній діяльності у взаємозалежності від вікових особливостей, педагогічного стажу та сімейного статусу.

РОЗДІЛ III

РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ, ТА ЗВ'ЯЗОК МІЖ ПЕДСТАЖЕМ, ВІКОМ ТА СІМЕЙНИМ СТАТУСОМ З ВИНИКНЕННЯМ СИНДРОМУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ

3.1 Коротка характеристика учасників емпіричного дослідження

Для вирішення мети, розв'язання задач та підтвердження гіпотез нашого кореляційного дослідження відповідно відбиралися за такими характеристиками: 29 осіб – педагогів 20-40 років та 25 осіб: педагогів віком 41-72 роки. Загальна кількість респондентів - 54 особи.

Серед них є працівники з пед. стажем 15 та більше років, також педагоги зі стажем до 3-х років. Вік педагога від 20 до 72 років.

Таблиця 3.1

Характеристика учасників дослідження

№ Випробуваний	Вік	Стать	Посада	Вислуга років	Сімейний статус
1.	65	Жін.	завідуюча	45	одружена
2.	72	Жін.	вихователь-методист	54	одружена
3.	28	Жін.	вихователь	6	не одружена
4.	54	Жін.	вихователь	36	одружена
5.	46	Жін.	Педагог, психолог	21	одружена
6.	42	Жін.	вихователь	22	не одружена
7.	43	Жін.	вихователь	25	Не одружена
8.	29	Жін.	вихователь	9	Не одружена
9.	42	Жін.	вихователь	11	одружена
10.	49	Жін..	вихователь	25	одружена

11.	32	Жін.	вихователь	10	Не одружена
12.	54	Жін.	вихователь-методист	30	одружена
13.	41	Жін.	вихователь	12	одружена
14.	28	Жін.	вихователь	6	одружена

продовження таблиці 3.1

15.	56	Жін.	завідуюча	28	одружена
16.	35	Жін.	вихователь	10	Не одружена
17.	37	Жін.	вихователь	11	Не одружена
18.	52	Жін..	вихователь	28	одружена
19.	33	Жін.	вихователь	13	Не одружена
20.	54	Жін.	вихователь	15	одружена
21.	34	Жін.	вихователь	5	одружена
22.	41	Жін.	вихователь	12	одружена
23.	24	Жін.	вихователь	2	Не одружена
24.	26	Жін.	вихователь	2	Не одружена
25.	23	Жін.	вихователь	1	Не одружена
26.	54	Жін.	вихователь	21	одружена
27.	29	Жін.	вихователь	3	Не одружена
28.	38	Жін.	вихователь	10	одружена
29.	49	Жін.	вихователь	11	одружена
30.	26	Жін.	вихователь	1	Не одружена
31.	35	Жін.	вихователь	13	одружена
32.	20	Жін.	Педагог, психолог	2	одружена
33.	58	Жін.	завідуюча	25	одружена
34.	28	Жін.	вихователь	2	Не одружена
35.	27	Жін.	вихователь	7	Не одружена
36.	24	Жін.	вихователь	3	Не одружена
37.	28	Жін.	вихователь	4	одружена

38.	22	Жін.	вихователь	1	одружена
39.	22	Жін.	вихователь	1	одружена
40.	23	Жін.	вихователь	2	одружена
41.	25	Жін.	вихователь	3	одружена
42.	31	Жін.	вихователь	5	Не одружена
43.	36	Жін.	вихователь	9	одружена
44.	68	Жін.	вихователь-методист	42	одружена
45.	62	Жін.	Педагог, психолог	40	одружена
46.	55	Жін.	вихователь	30	одружена
47.	38	Жін.	вихователь	13	одружена
48.	35	Жін.	вихователь	8	одружена
49.	44	Жін.	вихователь	16	одружена
50.	43	Жін.	вихователь	25	одружена
51.	65	Жін.	вихователь	37	одружена
52.	53	Жін.	вихователь	23	одружена
53.	40	Жін.	вихователь	10	одружена
54.	30	Жін.	вихователь	7	одружена

Таблиця 3.2

Характеристика учасників емпіричного дослідження за віковими критеріями та сімейним статусом.

№ з/п	Вікова категорія	Загальна кількість		
		Кількість викладачів	одружені	Не одружені
1.	20 – 25р.	8	5	2
2.	26 – 30р.	10	3	7
3.	31 – 40р.	11	6	5
4.	> 40р.	25	23	3
Σ			37	17



Рисунок 3.1 - Діаграма розподілу вихователів за віком.

Таблиця 3.3

Розподіл вихователів за стажем.

№ з/п	Стаж роботи	Кількість вихователів
1.	0 – 5р.	13
2.	6 – 10р.	9
3.	11 – 15р.	10
4.	> 15р.	22



Рис. 3.2. Діаграма розподілу вихователів за віком.

Особлива увага приділяється питанням наукового дослідження - використання отриманих індивідуальних даних: усі згадування про дані досліджуваних та посилання на них приводяться в закодованому вигляді; зберігалась конфіденційність респондентів, їх анонімність.

Наше дослідження проходило в наступних етапах: досліджуваним було запропоновано заповнити бланки п'яти методик:

1. Д. Гоулман. Тест-опитувальник визначення емоційного інтелекту
2. Особистісна шкала прояву тривоги Дж. Тейлора
3. Методика діагностики синдрому емоційного вигорання В. В. Бойко
- 4. К., Джексон С. Опросник виявлення емоційного вигорання МВІ**

Автор: К. Маслач и С. Джексон

5. Опитувальник психічного вигорання FBA О.О.Рукавішнікова

3.2 Результати емпіричного дослідження, їх аналіз та інтерпретація результатів

1. Дані, отримані за допомогою опитувальника: Д. Гоулман. Тест-опитувальник визначення емоційного інтелекту.

Для аналізу взаємозв'язку змінних (емоційного інтелекту і тривоги) серед педагогів дошкільного закладу проводилось на базі дитячих навчальних закладах. У дослідженні взяло участь 54 педагога.

Респондентам пропонувалася така інструкція: "Щоб пристосуватися до мінливого світу, недостатньо інтелекту в його традиційному розумінні. Для успіху вирішальне значення має наше мистецтво сприймати зміни.

Кожен день ми оперуємо своїм емоційним інтелектом - здатністю максимально використовувати свою інтуїцію та емоції. Щоб дослідити цю сторону вашої особистості, вам пропонуються 42 твердження.

Розглянемо отримані результати за представленими вище методиками.

За даними дослідження, проведеного з педагогами за методикою Д. Гоулман, результати були підсумовані, занесені в таблицю і розподілені по чотирьох шкалам розвитку емоційного інтелекту:

- загального емоційного інтелекту (EQ)
- внутрішнього емоційного інтелекту
- соціального емоційного інтелекту
- екзистенціального емоційного інтелекту.

Таблиця 3.4

Розподіл результатів за рівнем розвитку емоційного інтелекту

Шкала	Рівні		
	високий	середній	низький
Загальний емоційний інтелект	25%	75%	-
Внутрішній емоційний інтелект	22%	75%	3%
Соціальний емоційний інтелект	25%	75%	-
Екзистенційний емоційний інтелект	22%	78%	-

Аналіз даних за шкалою загального емоційного інтелекту показує, що у 25% (13 осіб) виявлено високий рівень емоційного інтелекту. Отримані результати свідчать про те, що респонденти добре розпізнають як свої емоційні реакції, так і емоції оточуючих людей. По справжньому розуміють себе на інтуїтивному і тілесному рівні, що дозволяє їм з легкістю адаптуватися до будь-якої життєвої ситуації. Відносини з людьми змістовні,

використовують свої емоції, для того щоб краще зрозуміти себе і навколишній світ.

У 75% (41 осіб) респондентів було виявлено середній рівень емоційного інтелекту, що свідчить про досить хорошему розумінні емоцій інших, успішно керують своїми емоціями, але можуть робити це краще. Потрібно працювати над проявом емоцій, звертати увагу на їхні фізичні симптоми, шукати причину.

Низького рівня емоційного інтелекту виявлено не було.

Аналіз даних за шкалою ставлення до себе (внутрішній емоційний інтелект) показав, що у 22% (11 осіб) піддослідних виявлено високий рівень внутрішнього емоційного інтелекту, що говорить про вміння розуміти себе, здатності розпізнавати негативні почуття, коли вони тільки виникають, встановити їх причину і прийняти відповідні заходи.

У 75% (42 особи) піддослідних виявлено середній рівень внутрішнього емоційного інтелекту, що свідчить про вміння розуміти і контролювати свої емоційні реакції. Така людина вміє прислухатися до своїх емоцій, що дозволяє перебувати в гармонії з самим собою.

У 3% (1 особа) піддослідних був виявлений низький рівень внутрішнього емоційного інтелекту. Такі люди погано розуміють свої почуття, не прислухаються до них, або звертають увагу на них коли вже надто пізно. Емоції приносять одні незручності, вони або пригнічують їх, або зриваються.

Аналіз результатів за шкалою ставлення до інших (соціальний емоційний інтелект) показав, що у 25% (13 осіб) респондентів переважає високий рівень соціального емоційного інтелекту, що свідчить про продуктивному використанні емоцій у відносинах з іншими людьми.

У 75% (41 особи) респондентів було виявлено середній рівень соціального емоційного інтелекту, що свідчить про здатність висловлювати свої емоції, не зачіпаючи нічийх почуттів. Людина вміє відстоювати свою позицію і доносити її до співрозмовника. У той же час заздалегідь враховує

можливість того, що з ним не погодяться, і це не може вивести його з емоційної рівноваги.

Низького рівня соціального емоційного інтелекту виявлено не було.

Аналіз даних за шкалою ставлення до життя (екзистенційний емоційний інтелект), показав наступні результати.

У 22% (11 осіб) був виявлений високий рівень екзистенціального емоційного інтелекту, що свідчить про те, що респонденти розуміють важливість позитивного самовідчуття та особистісного розвитку життєвих пріоритетів, докладають багато зусиль, щоб розвивати свої творчі здібності.

У 78% (43 осіб) виявлено середній рівень екзистенціального емоційного інтелекту. Отримані результати свідчать про те, що людина вміє розуміти свої потреби, почуття, емоції, які роблять життя більш гармонійним, насиченою та цікавою. Така людина докладає зусилля до того, щоб розвивати свої творчі здібності. Низький рівень екзистенціального емоційного інтелекту не виявлено.

2. Дані, отримані за допомогою опитувальника: Особистісна шкала прояву тривоги Дж. Тейлора

Методика призначена для діагностики рівня тривоги випробуваного. Шкала брехливості, введена В.Г. Норакидзе в 1975 році, дозволяє судити про демонстративності і нещирості. Методика проводилася індивідуально з випробуваним входять в експериментальну групу. Опитувальник складається з 60 тверджень. Випробуваному дається інструкція: "у бланку для відповідей навпроти номера питання поставити" так ", якщо ви згодні з ним, або" ні ", якщо не згодні.

В якості методів математичної статистики використовувався кореляційний аналіз (коефіцієнт рангової кореляції Спірмена).

Для вивчення рівня тривоги була проведена методика Дж. Тейлора дозволяє визначити особистісне прояв тривоги. Вимірювання тривоги як стану особистості особливо важливо, тому що цей стан багато в чому обумовлює

поведінку суб'єкта. Аналіз отриманих даних з дослідження тривоги, виявив такі результати:

31% (18 осіб) респондентів мають високий рівень тривоги, що вказує на схильність бачити загрозу з боку оточуючих людей і світу в цілому, вони у меншій мірі задоволені своїм теперішнім становищем. Піддослідним з високим рівнем тривоги, слід формувати почуття впевненості в успіху. Їм необхідно зміщувати акцент з зовнішньої вимогливості, категоричності і високої значущості в постановці завдань на змістовне осмислення діяльності та конкретне планування по підзадач.

У 44% (24 осіб) виявлено середній (з тенденцією до високого) рівень тривоги, що так само свідчить про сприйняття ними навколишнього світу, людей як несуть загрозу, але цей стан виявляється в них менш виражено, ніж у випробовуваних з високим рівнем тривоги.

22% (11 осіб) мають середній (з тенденцією до низького) рівень тривоги, вони значно більшою мірою сприймають навколишній світ більш дружнім, не бачать загрози з боку інших людей у порівнянні з високо тривожними респондентами.

Для низькотривожних людей потрібно прояв активності, підкреслення мотиваційних компонентів діяльності, збудження зацікавленості у вирішенні завдань.

У 3% (1 особа) виявлено низький рівень тривоги, їм більшою мірою властиві позитивне сприйняття себе, почуття комфорту і безпеки в навколишньому світі і серед людей.

Таблиця 3.5

Розподіл результатів за рівнем прояву тривоги (Дж. Тейлор)

Шкала	Рівні			
	Високи	Середні	Середні	Низьки
	й	й з	й з	й

		тенденцією до високого	тенденцією до низького	
a	Тривог	31%	44%	22%
				3%

Для аналізу взаємозв'язку змінних (емоційного інтелекту і тривоги) був використаний метод рангової кореляції (*r* - Критерій Спірмена). Були пораховані кореляції між тривогою і емоційним інтелектом, тривогою і внутрішнім емоційним інтелектом, тривогою і соціальним емоційним інтелектом, тривогою і екзистенціальним емоційним інтелектом.

Таблиця 3.6

Аналіз взаємозв'язку емоційного інтелекту і тривоги (*r* - Критерій Спірмена)

Показники	Значення коефіцієнта
Загальний емоційний інтелект - тривога	- 0, 73 **
Внутрішній емоційний інтелект - тривога	- 0, 83 **
Соціальний емоційний інтелект - тривога	- 0, 6 **
Екзистенційний емоційний інтелект - тривога	- 0,09

* - (Нар. $\leq 0,05$), ** - ($p \leq 0,01$);

- Висловлювання, що мають ймовірність помилки $p \leq 0,05$ - називаються значущими.
- висловлювання з імовірністю помилки $p \leq 0,01$ - дуже значущими
- висловлювання з імовірністю помилки $p < 0,001$ = - максимально значущими.

Позначення однією, двома або трьома зірочками:

$p > 0,05$ Чи не значуща

$p \leq 0,05$ Значна *

$p \leq 0,01$ Дуже значуща **

$p \leq 0,001$ Максимально значуща ***

При проведенні аналізу взаємозв'язку загального емоційного інтелекту і тривоги була виявлена значима негативна кореляція ($-0,73$ **).

Це вказує на те, що чим вище коефіцієнт загального емоційного інтелекту, тим нижче рівень тривоги.

Мабуть, це пояснюється тим, що випробовувані з високим коефіцієнтом загального емоційного інтелекту вміють усвідомлювати та контролювати свої емоції, що дозволяє їм бути найбільш ефективними у своїй діяльності.

Люди з високим показником загального емоційного інтелекту краще приймають рішення, ефективніше діють у критичних ситуаціях. Високий коефіцієнт загального емоційного інтелекту, має на увазі можливість зануритися в свої емоції, щоб усвідомити їх. Також респонденти з високим коефіцієнтом загального емоційного інтелекту, краще управляють своїми емоціями і розуміють емоції оточуючих людей. У зв'язку з цим у людей з високим показником загального емоційного інтелекту рівень тривоги нижче.

При аналізі взаємозв'язку внутрішнього емоційного інтелекту і тривоги також була виявлена значна негативна кореляція ($-0,83$ **).

Це свідчить про те, що чим вище коефіцієнт внутрішнього емоційного інтелекту, тим нижче тривога. Виходячи з цього, можна сказати, що випробовувані з високим показником внутрішнього емоційного інтелекту вміють розпізнавати і регулювати свої емоційні стани.

Аналіз взаємозв'язку соціального емоційного інтелекту і тривоги, показав наявність негативної кореляції ($-0,6$ **).

Чим вище коефіцієнт соціального емоційного інтелекту, тим нижче рівень тривоги. Мабуть, це можна пояснити тим, що респонденти з високим коефіцієнтом соціального емоційного інтелекту, використовують свої емоції у

відносинах з оточуючими більш продуктивно, ніж респонденти з низьким показником за цією ж шкалою. Вони вміють висловлювати свої емоції коректно, не зачіпаючи нічиїх почуттів, що дозволяє встановлювати міцні контакти з оточуючими людьми.

Між екзистенціальним емоційним інтелектом і тривогою взаємозв'язку виявлено не було, тобто можна говорити про те, що ставлення до життя та особистісний прояв тривоги не взаємопов'язані (-0,09),

Таким чином, проведене дослідження показало переважання у педагогів середнього рівня за показниками емоційного інтелекту, виявлено взаємозв'язок між тривогою і показниками загального емоційний інтелекту, внутрішнього та соціального. Не виявлено взаємозв'язку тривоги і екзистенціального емоційного інтелекту.

3. Дані, отримані за допомогою опитувальника: Методика діагностики синдрому емоційного вигорання В. В. Бойко

Методика є опитувач, що містить 84 питання. Передбачувані варіанти відповіді: «так» чи «ні». Час, відведений випробуванням на заповнення бланка, строго не обмежується, але виноситься рекомендація, що не варто довго розмірковувати над текстом питання. Проводити опитування можна як колективно, так і індивідуально.

Методика дозволяє діагностувати 3 фази процесу. Такий поділ обумовлено динамічною природою вигорання. Перша фаза - «напруга». Друга - «резистенція». Третя - «виснаження». Кожній з трьох фаз відповідають 4 симптому, що становлять її симптоматичну картину при діагностиці. При підрахунку балів вважається, що:

- симптом не склався, якщо сума дорівнює 9 або менше;
- симптом на стадії формування - 10-15 балів;
- сформований симптом-16 і вище балів;

Із 100 % випробовуваних, у 40 % синдром емоційного вигорання повністю сформувався хоча б в одній із фаз, у 35 % - синдром знаходиться в стадії формування, у 25 % - синдром відсутній.

Таблиця 3.8

Розподіл відсотків вигоряння серед вихователів.

Наявність вигоряння	Кількість вихователів (ч.)	Відсоток(%)
Синдром вигоряння присутній	42	75
Синдром вигоряння відсутній	12	25



Рис. 3.3. Діаграма розподілу відсотків вигоряння серед вихователів.

При розподілі випробовуваних у яких виявлено наявності синдром емоційного вигоряння отримано наступні дані, за такими критеріями:

розподіл вихователів з наявним вигорянням за віком.

розподіл вихователів з наявним вигорянням за стажем.

Таблиця 3.9

Розподіл вихователів з наявним вигорянням за віком.

№ з/п	Вікова категорія	Кількість вихователів	Кількість вих-в з наявним синдромом вигоряння

1.	20 – 25р.	7	5
2.	26 – 30р.	8	7
3.	31 – 40р.	12	9
4.	> 40р.	27	21



Рис. 3.4. Кількість та відсоток вихователів з наявним вигорянням за віком.

Таблиця 3.10

Розподіл вихователів з наявним вигорянням за стажем.

№ з/п	Стаж роботи	Кількість вихователів	Кількість вих-в з наявним синдромом вигоряння
1.	0 – 5р.	13	10
2.	6 – 10р.	9	6
3.	11 – 15р.	10	8
4.	> 15р.	22	18



Рис. 3.5. Кількість та відсоток вихователів з наявним вигоранням за стажем.

Таблиця 3.11

Відсоткові показники наявності синдрому емоційного вигорання

Наявність вигорання	Кількість вчителів(ч.)	Відсоток(%)
Синдром вигорання присутній	42	75
Синдром вигорання відсутній	12	25



Рис. 3.6 Відсоткові показники наявності синдрому емоційного вигорання

Таблиця 3.12

Кількісний розподіл вихователів за фазами вигорання.

Фаза	Кількість вихователів
Фаза I	26
Фаза II	35
Фаза III	16



Рис. 3.7 Діаграма розподілу вихователів за фазами вигорання.

4. Дані, отримані за допомогою опитувальника: **К., Джексон С.**
Опросник виявлення емоційного вигорання МВІ Автор: К. Маслач и С.
 Джексон

Призначений для виміру міри вигорання в професіях типу "людина - людина". Це варіант адаптованості Н. Е. Водоп'янової. Для цього на бланку для відповідей відмітьте, будь ласка, позицію по кожному пункту, яка відповідає частоті ваших думок й переживань: " ніколи ", " дуже рідко ", " іноді ", " часто ", " дуже часто ", " щодня ".

Висновки. Чим більше сума балів за шкалою, тим більше у обстежених виражені різні сторони вигорання. Про тяжкість вигорання можна судити по сумі балів усіх шкал.

Із всіх вихователів (54л.), у 75 % - синдром емоційного вигорання в наявності, у 25 % - синдром відсутній.

Таблиця 3.13

Розподіл відсотків вигорання серед вихователів.

Наявність вигорання	Кількість вихователів (ч.)	Відсоток(%)
Синдром вигорання присутній	42	75
Синдром вигорання відсутній	12	25



Рис. 3.7. Розподіл відсотків вигорання серед вихователів.

Таблиця 3.14

Розподіл вихователів з наявним вигорянням за віком.

№ з/п	Вікова категорія	Кількість вихователів	Кількість вихователів з наявним синдромом емоційного вигоряння
1.	20 – 25р.	7	6
2.	26 – 30р.	8	7
3.	31 – 40р.	12	9
4.	> 40р.	27	20



Рис. 3.17. Розподіл відсотків вигоряння серед вихователів для вікової категорії 20-25р.

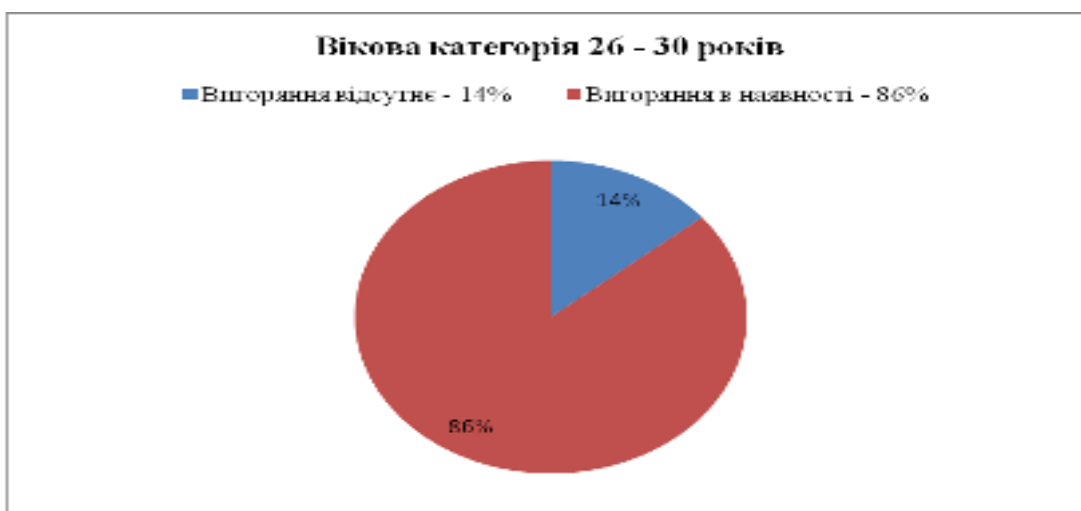


Рис. 3.9. Розподіл відсотків вигорання серед вихователів для вікової категорії 26-30р.



Рис. 3.10. Розподіл відсотків вигоряння серед вихователів для вікової категорії 31 - 40р.



Рис. 3.11. Розподіл відсотків вигоряння серед вихователів для вікової категорії > 40р.

Таблиця 3.15.

Розподіл вихователів з наявним вигорянням застажем.

№ з/п	Стаж роботи	Кількість вихователів	Кількість вихователів з наявним синдромом
1.	0 – 5р.	13	11
2.	6 – 10р.	9	6
3.	11 – 15р.	10	8
4.	> 15р.	22	17



Рис.3.12. Кількість та відсоток вихователів з наявним вигоранням за стажем для категорії від 0 до 5 років.



Рис.3.13. Кількість та відсоток вихователів з наявним вигоранням за стажем для категорії від 6 до 10 років.



Рис.3.14. Кількість та відсоток вихователів з наявним вигоранням за стажем для категорії від 11 до 15 років.



Рис.3.15. Кількість та відсоток вихователів з наявним вигоранням за стажем для категорії від > 15 років.

Із вище представлених показників нами було проведене співставлення наявності емоційного вигорання в залежності від віку, вислугів педагогічного стажу та сімейного статусу педагогів. Це представили у вигляді таблиці (див.таб.3.16), де визначені педагоги з наявним показниками емоційного вигорання.

Таблиця 3.16

Вихователі, у яких виявлено наявність вигорання

№ з/п	Вік	Вислуга років та сімейний статус
1	65	45-одружена
2	72	54-одружена
4	54	36-одружена
5	46	21-одружена
6	42	22-неодружена
8	29	9-неодружена
9	42	11-одружена
13.	41	12-одружена
14.	28	6-одружена

15.	56	28-одружена
16.	35	10-неодружена
19.	33	13-неодружена
20.	54	15-одружена
21.	34	5-одружена
22.	41	12-одружена
24.	26	2-неодружена
25.	23	1-неодружена
26.	54	21-одружена
29.	49	11-одружена
30.	26	1-неодружена
31.	35	13-одружена
38.	22	1-неодружена
39.	22	1-одружена
40.	23	2-одружена
42.	21	5-неодружена

А отже, наша гіпотеза ще раз доводить про те, що не тільки вік та стаж роботи впливають на виникнення та рівень емоційного виснаження, а й сімейний статус в якому перебуває педагог.

5. Дані, отримані за допомогою опитувальника: Опитувальник психічного вигорання FBA О.О.Рукавішнікова

Методика призначена для діагностики психічного вигорання, тобто стійкого, прогресуючого, негативно забарвленого явища, яке характеризується психоемоційним виснаженням, розвитком дисфункційних установок і поведінки на роботі, а також втратою професійної мотивації. Вимірювані параметри: шкала психоемоційного виснаження, шкала особистісного віддалення, шкала зниження професійної мотивації.

За методикою О.О. Рукавішні було виявлено індекс психічного вигорання у всіх педагогів, але його виразність має різні показники:

Таблиця 3.17

Розподіл педагогів з наявним індексом психічного вигорання за віком:

/п	Вік ова категорія	Кі лькість вч ителів	Вкр ай низькі значення	Н изькі значен ня	Сер едні значення	Ви сокі значенн я	В край високі значен ня
.	20 – 25р.	8	2	4	1	-	-
.	26 – 30р.	10	1	4	2	-	1
.	31 – 40р.	11	3	2	3	2	2
.	> 40р.	25	6	5	5	5	6



Рис. 3.16 - Розподіл педагогів з наявним індексом психічного вигорання за віком



Рис. 3.17 - Розподіл педагогів з наявним індексом психічного вигорання за віком



Рис. 3.18 - Розподіл педагогів з наявним індексом психічного вигорання за віком

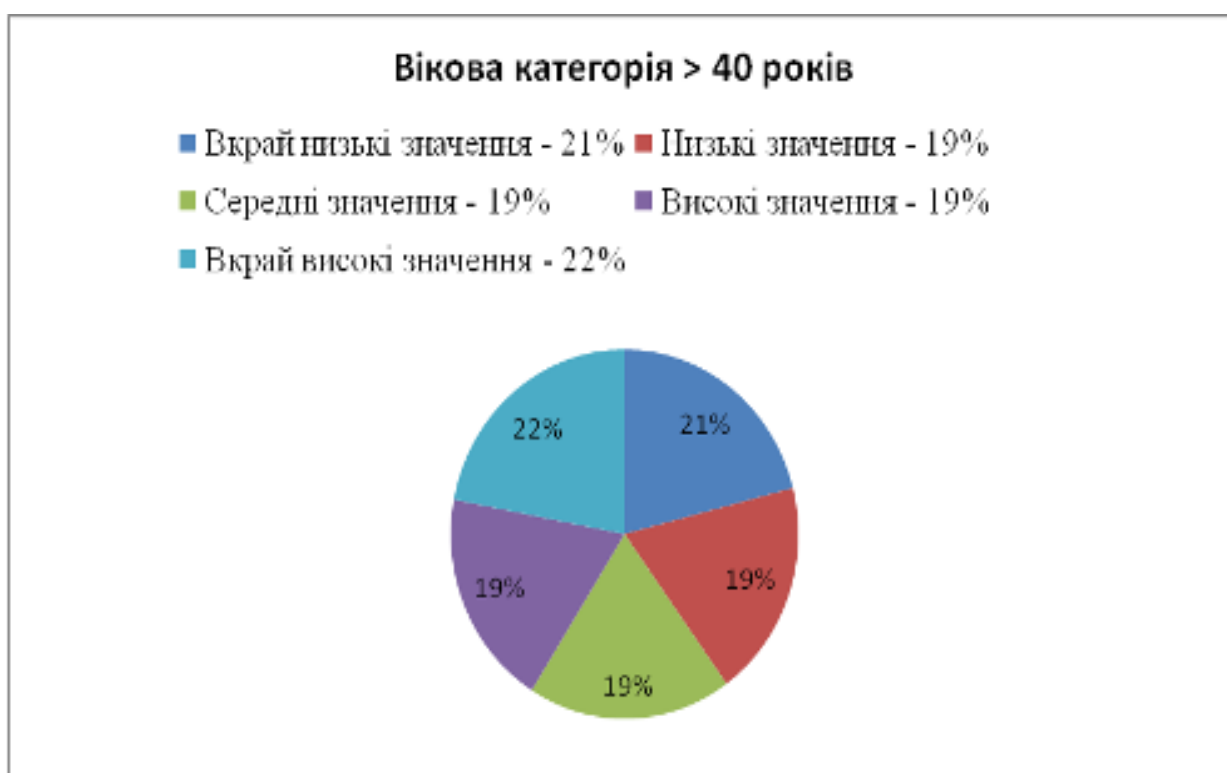


Рис. 3.19 - Розподіл педагогів з наявним індексом психічного вигорання за віком

Із вище проведених діагностуючих матеріалів та їх показників нами була зроблена загальна характеристика прояву емоційного вигорання за стажем та віком:

Таблиця 3.18

Розподіл вихователів з наявним проявом емоційного вигорання за стажем

№ з/п	Стаж роботи	Кількість вчителів	Вис. значення	Низ. значення	Середні значення	Високі значення	Вис. значення
1	0 – 5р.	13	3	7	3	-	-
2	6 – 10р.	9	3	2	1	2	2
3	11 – 15р.	10	2	1	3	1	1
4	> 15р.	22	4	5	4	5	5



Рис. 3.20 - Розподіл вихователів з наявним проявом емоційного вигорання за стажем



Рис. 3.21 Розподіл вихователів з наявним проявом емоційного вигорання за стажем

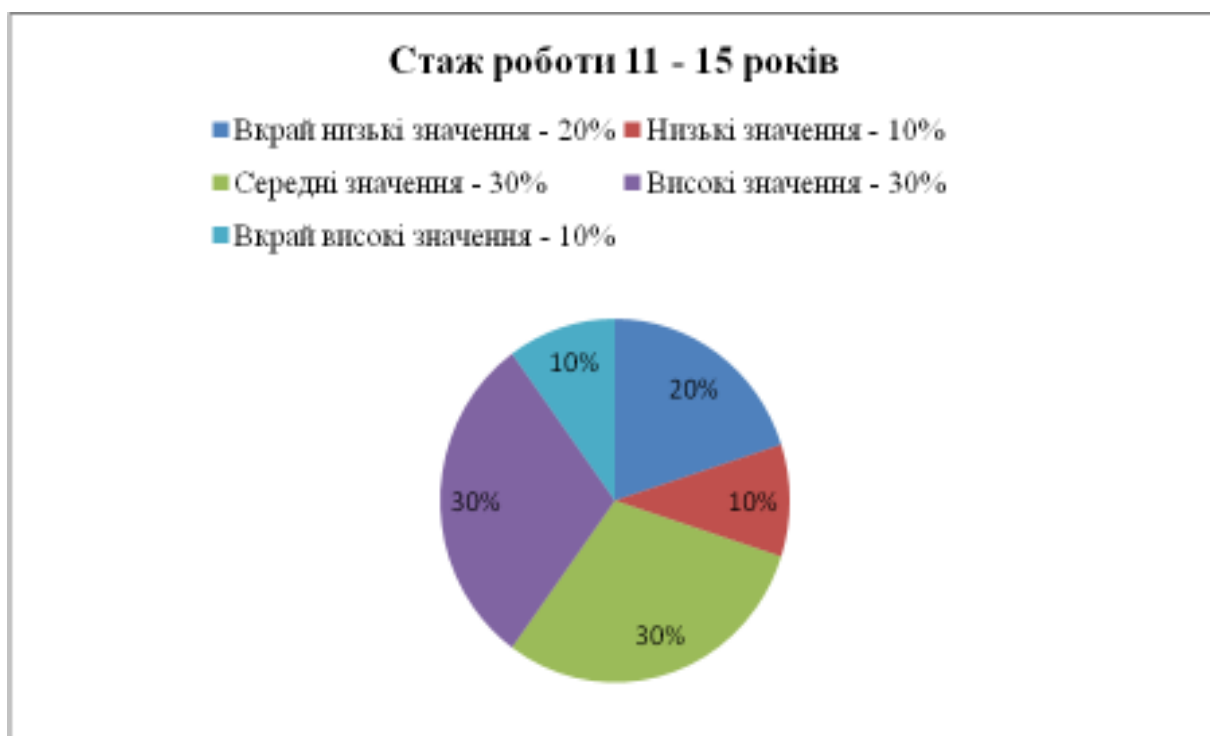


Рис. 3.22- Розподіл вихователів з наявним проявом емоційного вигорання за стажем



Рис. 3.23 Розподіл вихователів з наявним проявом емоційного вигорання за стажем

Також нами були співставлені показники фаз індексів емоційного вигорання з сімейним статусом педагогів.

Таблиця 3.19

Наявність різних фаз індексу емоційного вигорання за сімейним статусом

/п	вік	стаж	сімей- ний статус:	Вкрай низькі значення	Низькі значення	Серед- ні значе- ння	Високі значе- ння	Вкрай високі значення
.	5	5	+					+
.	2	4	+					+
.	6	6	-			+		
.	4	6	+		+			
.	6	1	+		+			
.	2	2	-		+			
.	3	5	-			+		
.	9		-					+
.	2	1	+	+				
0.	9	5	+				+	

1.	3	5	-				+	
2.	4	0	+					+
3.	1	2	+	+				
4.	8		+			+		
5.	6	8	+					+
6.	5	0	-				+	
7.	7	1	-		+			
8.	2	8	+		+			
9.	3	3	-				+	
0.	4	5	+				+	
1.	4		+			+		
2.	1	2	+			+		
3.	4		-		+			
4.	6		-		+			

5.	3		-		+			
6.	4	1	+				+	
7.	9		-			+		
8.	8	0	+		+			
9.	9	1	+				+	
0.	6		-					+
1.	5	3	+			+		
2.	0		+			+		
3.	8	5	+				+	
4.	8		-		+			
5.	7		-		+			
6.	4		-		+			
7.	8		+		+			
8.	2		+			+		

9.	2		+		+			
0.	3		+	+				
1.	5		+	+				
2.	1		-	+				
3.	6		+					+
4.	8	2	+					+
5.	2	0	+	+				
6.	5	0	+	+				
7.	8	3	+				+	
8.	5		+	+				
9.	4	6	+				+	
0.	3	5	+		+			
1.	5	7	+	+				
2.	3	3	+	+				

3.	0	0	+	+				
4.	0		+	+				

Отже, можна зробити висновок, що проведене дослідження показало переважання у педагогів середнього рівня за показниками емоційного інтелекту, виявлено взаємозв'язок між тривогою і показниками загального емоційного інтелекту, внутрішнього та соціального. Між екзистенціальним емоційним інтелектом і тривогою взаємозв'язку виявлено не було, тобто можна говорити про те, що особистісний прояв тривоги не взаємопов'язаний з емоційним вигоранням. Але ставлення до життя, вікові відмінності, стаж роботи та сімейний статус, в якому перебуває педагог впливають на виникнення та рівень емоційного виснаження через вплив емоційного інтелекту.

Підводячи підсумки проведеного дослідження можна зробити наступні висновки, що професія вихователя дошкільного закладу можна віднести до групи ризику відносно виникненню синдрому емоційного вигорання. Багато факторів впливає на формування синдрому вигорання: постійна емоційна напруга, велика відповідальність, при відсутності кадрового поповнення надмірне навантаження, мала заробітна плата та інше. Все це формує незадоволеність роботою, відсутність надії на перспективу і як наслідок поява психосоматичних захворювань, розвиток стресу. Також можна зробити висновок, що вплив віку та стажу на появу синдрому вигорання є відносним та неоднозначним. Майже у всіх дослідженнях вигорання було наявним як у молоді, так і у вихователів старшого віку. Отже синдром емоційного вигорання є поширеним явищем серед вихователів дошкільного закладу і тісно зв'язаний емоційним інтелектом педагогів.

3.3 Рекомендації з профілактики емоційного вигорання та формування емоційного інтелекту у педагогів

Найбільш поширеним засобом для профілактики емоційного вигорання є безперервне психолого-педагогічна освіта педагога, підвищення його кваліфікації. Це пов'язано з тим, що знання, отримані в період навчання у ВУЗі швидко застарівають. В американській літературі фігурує навіть одиниця виміру старіння знань спеціаліста, так званий «період напіврозпаду компетентності», запозичений з ядерної фізики. В даному випадку це означає тривалість часу після закінчення ВНЗ, коли в результаті устарення отриманих знань, у міру появи нових знань, у міру появи нової інформації компетентність спеціаліста знижується на 50%. Важливим аспектом у професійній діяльності педагога є саморегуляція емоційного стану. Необхідність саморегуляції виникає, коли педагог стикається з новою, незвичайною, важкою для нього проблемою, яка не має однозначного рішення або передбачає кілька альтернативних варіантів. Саморегуляція необхідна в ситуації, коли педагог перебуває в стані підвищеної емоційної і фізичної напруги, що спонукає його до імпульсивних дій, або у випадку, якщо він знаходиться в ситуації оцінювання з боку дітей, колег, інших людей. Психологічні основи саморегуляції емоційного стану включають в себе управління як пізнавальними процесами, так і особистістю: поведінкою, емоціями і діями. В даний час для саморегуляції психічних станів використовується нейролінгвістичні програмування. У руслі даного напрямку Г.Дьяконовим розроблений цикл вправ орієнтованих на відновлення ресурсів особистості. Знаючи себе, свої потреби і способи їх задоволення, людина може більш ефективно, раціонально розподіляти свої сили протягом кожного дня, цілого навчального року. Аутогенне тренування використовується в таких видах діяльності, які викликають у людини підвищену емоційну напруженість. Педагогічна робота пов'язана з інтенсивним спілкуванням, як з дітьми, так і з їх батьками, що вимагає від педагога емоційно-вольової регуляції. Сам

аутотренінг являє собою систему вправ для саморегуляції психічних і фізичних станів. Він заснований на свідомому застосуванні людиною різноманітних засобів психологічного впливу на власний організм і нервову систему з метою їх релаксації або активізації. Використання прийомів аутотренінгу дозволяє людині цілеспрямовано змінити настрій, самопочуття, що позитивно відбивається на його працездатності, здоров'я. Крім вправ аутогенного тренування, для регуляції емоційних станів використовуються і інші способи. Так, наприклад Г.Н.Ситін у своїй книзі «Живодайна сила. Допоможи собі сам.»Пропонує метод словесно - образного емоційно - вольового управління станом людини, який базується на методах психотерапії та деяких аспектах нетрадиційної медицини.

Широко використовується психокорекція як сукупність психологічних прийомів, що застосовуються психологом для надання психологічного впливу на поведінку здорової людини. Психокорекційна робота проводиться з метою поліпшення адаптації людини до життєвих ситуацій; для зняття повсякденних зовнішніх і внутрішніх напружень; для попередження та розв'язання конфліктів, з якими стикається людина. Психокорекція може здійснюватися як індивідуально, так і в групі. Групи людей, що створюються з психокоректорними цілями, можуть бути наступних видів: Т-групи, групи зустрічей, гештальт групи, групи психодрами, групи тілесної терапії, групи тренінгу вмінь. Кожен тип групи спрямований на вирішення конкретних цілей, передбачає взаємодію за певними правилами. Стосовно до педагогічної діяльності охарактеризуємо сферу практичного застосування кожного виду груп. Т-групи (групи соціально-психологічного тренінгу). Робота в ній спрямована на те, щоб допомогти педагогу краще дізнатися самого себе як особистість; виробити індивідуальний стиль діяльності, навчитися краще розуміти своїх колег і батьків; з якими доводиться вступати в спілкування з приводу навчання та виховання дітей; навчання правильній поведінці в ситуаціях міжособистісного спілкування.

Групи зустрічей. Основна мета - усвідомлення і реалізація того потенціалу особистості та інтелектуального розвитку, який закладений в кожному індивіді. Ефективно використовувати такий вид роботи для початківців вчителів і вихователів з метою підвищення їх рівня самосвідомості та розвитку особистості. Можна включати старшокласників та батьків для досягнення довіри між дорослими і дітьми.

Гештальт групи. Робота керівника групи здійснюється не з усіма учасниками, а один на один з кимось із її членів, що добровільно погодився на час стати головною дійовою особою. Решта членів групи спостерігають за процесом взаємодії ведучого і клієнта. Ключовими поняттями в такій роботі групи є «усвідомлення» і «зосередженість на теперішньому». Досвід роботи в такому напрямку підвищує ефективність індивідуальної педагогічної роботи з дітьми.

Дотримуючись перераховані нижче рекомендації, можна запобігти виникненню емоційного вигоряння, або знизити його, якщо синдром вже виявляється:

- визначення для себе короткострокових і довгострокових цілей (досягнення короткострокових цілей приносить дуже важливе для оптимального емоційного стану людини - стан успіху);
- використання «тайм-аутів», що необхідно для забезпечення психічного та фізичного благополуччя (відпочинок від роботи);
- оволодіння вміннями та навичками саморегуляції (релаксація, позитивний настрій, самонавчання);
- професійний розвиток і самовдосконалення (обмін професійною інформацією, що дає відчуття більш широкого світу, ніж той, який існує всередині окремого колективу; для цього існують різні способи: курси підвищення кваліфікації, конференції тощо);
- відхід від непотрібної конкуренції (бувають ситуації, коли її не можна уникнути, але надмірне прагнення до виграшу породжує тривогу, робить людину агресивною);

- емоційно-особистісне спілкування (коли людина аналізує свої почуття і ділиться ними з іншими, ймовірність вигорання значно знижується, або процес цей виявляється не настільки вираженим);

- підтримання гарної фізичної форми (не варто забувати, що між станом тіла і розумом існує тісний зв'язок);

- вміння розраховувати і обдуманно розподіляти свої навантаження;

- можливість переключатися з одного виду діяльності на інший.

Життєво важливі навички - комплекс поведінкових навичок, що забезпечує здатність до соціально-адекватної поведінки, що дозволяє людині продуктивно взаємодіяти з оточуючими і успішно справлятися з вимогами і змінами у повсякденному житті. Ці навички є універсальними незалежно від специфіки конкретної культури.

- Навички позитивного і конструктивного ставлення до власної особистості - здатність пізнавати свій характер, свої переваги, недоліки, бажання. Вони є базою для формування почуття власної гідності.

- Навички позитивного спілкування - здатність взаємодіяти з оточуючими.

- *Навички самооцінки та розуміння інших* - здатність адекватно оцінювати себе і сприймати інших, усвідомлена можливість прийняти людей такими, якими вони є.

- Навички управління власними емоціями і емоційними станами - здатність адекватно реагувати на власні емоції й емоції інших людей.

- *Навички адекватної поведінки в стресових ситуаціях* - здатність адекватно вести себе в стресових ситуаціях, знання про джерела стресу в нашому житті, про його вплив на нас.

- Навички продуктивної взаємодії - здатність конструктивно і «цивілізовано» вибудовувати відносини з іншими людьми.

- *Навичка самостійного прийняття рішень* - здатність приймати конструктивні, виважені рішення.

- Навичка вирішення проблемних ситуацій - допомагає впоратися з проблемами.
- *Уміння працювати з інформацією* - дозволяє людині швидко і вільно орієнтуватися в постійно мінливій життєвої ситуації.

Висновки до третього розділу

Таким чином, синдром емоційного вигорання характеризується вираженим поєднанням симптомів порушення в психічній, соматичній і соціальній сферах життя. Наявність тих чи інших симптомів визначає тип і ступінь вигорання. Проте всі разом вони ні у кого не проявляються одночасно, тому що вигорання - процес суто індивідуальний.

Розглядаючи питання про педагогічну діяльність, ми дійшли висновку, що синдром емоційного вигорання безпосередньо пов'язаний не тільки з особистісними якостями педагога, а й з його професійною діяльністю. Щуркова Н.Е. виділила деякі особистісні риси, що сприяють успішній роботі:

- інтерес до життя. Вплив цієї особистісної риси на зміст і характер роботи педагога надзвичайно сильне, і тим сильніше, що воно непомітно навіть самому вихователю;
- інтерес до людини як до такої. Під ним мається на увазі таке загальне ставлення до людини як феномену в системі живих організмів на землі;
- інтерес до культури. Як особистісна характеристика він, з одного боку, є умовою успішності професійної роботи педагога, а з іншого боку ця риса особистості розвивається в процесі виховання. У поняття культури входить все, що обробляється людиною, все, що стало перетворенням природи.

Виявлені особистісні якості професійно ціннісні, вони необхідні як умова, вони достатні для педагога, але вони володіють ще однією важливою роллю:

- зберігають фізичне
- психічне здоров'я педагога

– зміцнюють його духовні сили.

Емоційне вигорання ініціюється комплексом факторів, що включають індивідуально-психологічні особливості педагога і специфічні особливості професійної діяльності емоційного характеру.

Підводячи підсумки проведеного дослідження можна зробити наступні висновки, що професію педагога можна віднести до групи ризику відносно виникненню синдрому емоційного вигорання. Багато факторів впливає на формування синдрому вигорання: постійна емоційна напруга, велика відповідальність, при відсутності кадрового поповнення надмірне навантаження, мала заробітна плата, вік, стаж роботи, сімейний статус. Все це формує незадоволеність роботою, відсутність надії на перспективу і як наслідок поява психосоматичних захворювань, розвиток стресу.

Також можна зробити висновок, що вплив віку, стажу та сімейного статусу на появу синдрому вигорання є відносним та неоднозначним. Майже у всіх дослідженнях вигорання було наявним як у молоді, так і у вихователів старшого віку. Але слід зазначити, що сімейний стан має вплив на рівень вигорання, тому що знаходячись у напрузі на робочому місці, та прийшовши додому, де тебе ніхто не чекає, ніхто не підтримає, не поговорить, стан емоційної напруги лише зростає.

Одже синдром емоційного вигорання є поширеним явищем серед вихователів навчальних закладів, тому над зниженням високого рівня цього стану, та рекомендаціями ще є сенс працювати й надалі та розглядати дану проблему з боку корекції більш поглиблено.

ВИСНОВКИ

Представлена дипломна робота присвячена проблемі «Особливості емоційного інтелекту робітників дошкільного закладу». У ній ми вивчали і досліджували феномен емоційного інтелекту та його вплив на синдром емоційного вигоряння, а так само чинники, що впливають на формування і розвиток цього явища.

Ми обґрунтували причини формування синдрому, розглянули динаміку його розвитку залежно від емоційного інтелекту, від стажу практичної діяльності, віку педагога та сімейного статусу. Для виконання поставленої мети була проведена наступна робота:

- вивчена література з цієї проблеми;
- проведено психологічне дослідження;
- виявлені фактори, що впливають на розвиток синдрому;
- виявлені особливості формування синдрому емоційного вигоряння педагогів у процесі професіоналізації.

Результати, отримані в ході дослідження, підтверджують гіпотезу про те, що на розвиток синдрому емоційного вигоряння впливають як особистісні, так і організаційні чинники і ці чинники взаємно підсилюють один одного. Досліджувана в роботі проблема, на наш погляд, видається дуже важливою, так як емоційне вигоряння робить негативний вплив не тільки на самих педагогів, на їхню діяльність і самопочуття, але й на тих, хто знаходиться поруч з ними. Це і близькі родичі, і друзі, а також учні, які просто змушені перебувати поруч, і тому стають заручниками синдрому.

Емоційне вигоряння - це динамічний процес і виникає поетапно, в повній відповідності з механізмом розвитку стресу, коли в наявності всі три фази стресу:

- нервова напруга
- резистенція (опір)
- виснаження.

Важливо зазначити, що автори статей та робіт по емоційному вигорянню, говорять про нього неоднозначно. В одному випадку як про професійну деформацію, яка негативно відбивається на професійній діяльності педагогів, а в іншому - як про механізм психологічного захисту, який дозволяє регулювати психіку і захищати її від негативних емоційних впливів. Синдром емоційного вигоряння характеризується вираженим поєднанням симптомів порушення в психічній, соматичній і соціальній сферах життя. Наявність тих чи інших симптомів визначає тип і ступінь вигоряння. Проте всі разом вони ні у кого не проявляються одночасно, тому що вигоряння - процес суто індивідуальний.

Тому, дуже важливо на наш погляд, продовжити розпочату роботу, але вже з упором на корекцію негативних наслідків цього явища. Ми розглянули основи формування синдрому емоційного вигоряння у педагогів. Аналіз літератури з даної тематики дозволяє нам сформулювати теоретичну позицію, згідно з якою синдром емоційного вигоряння розвивається в процесі професійної діяльності педагога у формі стереотипу емоційної поведінки, що проявляється в особливостях професійного спілкування.

Таким чином, гіпотезою нашого дослідження було визначення емоційного вигоряння у педагогів в професійній діяльності в залежності від віку, стажу, сімейного статусу через вплив емоційного інтелекту (стрессовитривалість, тривожність, вміння контролювати свої емоції), яка конкретизувалася в наступних наших завданнях, та згідно проведеної діагностичної роботи ми можемо говорити про те, що наша гіпотеза підтвердилась. Вплив рівня особистісно – професійних властивостей педагогів дійсно впливає на вірогідність виникнення емоційного вигоряння

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абаніна Г. В. Використання наративних практик для подолання наслідків психотравмуючих ситуацій. Особистість в умовах кризових викликів сучасності : Матеріали методологічного семінару НАПН України (24 березня 2016 року) / За ред. академіка НАПН України С. Д. Максименка. – К., 2016. – С. 427-433.
2. Адізес І. Ідеальний керівник: Чому ви не можете стати ним, і що робити з цього приводу: Нова парадигма менеджменту / Іцхак Адізес ; [пер. з англ. С. Опацької]. – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2006. – 266 с
3. Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика / За ред. Н. В. Чепелевої. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. – Том 2. – Вип. 6. – 194 с.
4. Анатомія стресса. Ганс Сельє и его последователи / [сост. Влас Е. А.]. – К. : Медкнига, 2011. – 127 с.
5. Антонова О. Є. Креативність у структурі педагогічної обдарованості сучасного педагога / О. Є. Антонова // Андрагогічний вісник. – 2012. – № 3. – С. 19-30.
6. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г. А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 92-100.
7. Бережнова Л. М. Методика (Діагностика рівня саморозвитку та професійно-педагогічної діяльності) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://stud.com.ua/17571/psihologiya/diagnostika_rivnya_samorozvitku_profesiyno_pedagogichnoyi_diyalnosti_berezhnova
8. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості / І. Д. Бех. – Том 1. – Чернівці : Букрек, 2015. – 840 с.
9. Білоус В. І. Синергетика як методологічна основа сучасного державного управління / В. І. Білоус // Зб. Матеріалів Міжнародної

науковопрактичної конференції «Сучасні проблеми управління» / уклад. : Б. В. Новиков, В. А. Гайченко та ін. – К. : ІВЦ «Політехніка», 2001. – 160 с.

10. Бондарчук О. І. Особливості вияву синдрому «професійного вигорання» у вчителів / Л. М. Карамушка, Т. В. Зайчикова, О. І. Бондарчук // Освіта і управління. – 2007. – № 11. – С. 57-66.

11. Бочелюк В. Й. Психологічні основи професіоналізації особистості в умовах освітньої взаємодії : монографія / В. Й. Бочелюк, Н. Є. Завацька та ін. ; [за ред. В. Й. Бочелюка] . – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2014. – 226 с.

12. Бреусенко-Кузнецов О. А. Казкотерапевтичне моделювання екзистенціальної кризи як шлях актуалізації ресурсів особистісного зростання / О. А. Бреусенко-Кузнецов // Психологічні технології ефективного функціонування та розвитку особистості : монографія / [за ред. : С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова]. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. – С. 384-401.

13. Булатевич Н. М. Синдром емоційного вигорання: роль індивідуальних та організаційних чинників // Вісник Київського національного університету імені Т. Шевченка. Серія Соціологія. Психологія. Педагогіка. 2005. – Вип. 22-23. – С. 47-50.

14. Валеологічна освіта та виховання: сучасні підходи, доступність і шляхи їх розвитку в Україні : Збірник науково-практичних статей / За заг. ред. В. М. Оржеховського. – К. : Майстер, 1999. – 120 с.

15. Васильченко О. М. Репродуктивна поведінка особистості. 158 Соціально-психологічний аналіз : Монографія / О. М. Васильченко. – Луганськ : Вид-во «Ноулідж», 2013. – 547 с.

16. Вовк Я. Ю. Процес управління знаннями підприємства та його особливості / Я. Ю. Вовк // Науковий вісник НЛТУ України. – 2013. – Вип. 23 (17). – С. 343-352.

17. Вознюк О. В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід: Монографія / О. В. Вознюк / За ред. проф. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 184 с.

18. Гирлин С. К. Моделирование оптимизации распределения внутренних и внешних ресурсов в экономической системе / С. К. Гирлин, 159 А. В. Билюнас // Сталий розвиток підприємств сфери послуг. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Ялта, 23-24 жовтня 2009 р.). – Ялта : РВНЗ КГУ, 2009. – С. 287-290.

19. Гірняк Г. С., Домбровський І. В. Психоекологічний потенціал модульно-розвивального підручника / Г. С. Гірняк, І. В. Домбровський // Сучасні проблеми екологічної психології: життєве середовище особистості у психологічному вимірі: Матеріали XIV Міжнародної науково-практичної конференції (18 - 19 травня 2018 року, Київ) / За ред. Ю. М. Швалба. – К. : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2018. – С. 38-42.

20. Горбунова В. В. Психологія командотворення: Ціннісно-рольовий підхід до формування та розвитку команд : монографія / Вікторія Горбунова. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 380 с.

21. Грабовська С. Л. Проблема копіngu в сучасних психологічних дослідженнях / Софія Грабовська, Мар'яна Єсип // Соціогуманітарні проблеми людини. – № 4. – Львів : Інститут соціогуманітарних проблем людини, 2010. – С. 188-200.

22. Гуменюк О. Є. Психологія впливу: Монографія / О. Є. Гуменюк Тернопіль : Економічна думка, 2003. – 304 с. 4

23. Даниленко Л. І. Менеджмент інновацій в освіті / Л. І. Даниленко. – К. : Шк. Світ, 2007. – 120 с. 160

23. Джеймісон Ф. Постмодернізм, або Логіка культури пізнього капіталізму / Фредрік Джеймісон ; [пер. з англ.]. – К. : Видавництво «Курс», 2008. – 504 с.

24. Донченко О. А. Архетиповий менеджмент / Донченко О. А. – Кіровоград : Імекс-лтд, 2012. – 261 с.

25. Зайчикова Т. В. Взаємозв'язок між синдромом «професійного вигорання» та особистісними факторами / Т. В. Зайчикова // Наук. зап. – К., 2005. – Вип. 26. – Т. 2. – С. 107-114.

26. Захарчин Г., Гладун О. Професійна мобільність персоналу як складова адаптаційної політики підприємства / Г. Захарчин, О. Гладун // Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Логістика. – № 863. – 2017. – С. 51-56.
27. Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації / Г. Йонас. – К. : Лібра, 2001. – 400 с.
28. Казмиренко В. П. Соціальна психологія організацій: Монографія / В. П. Казмиренко. – К. : МЗУУП, 1993. – 384 с. 161
29. Карамушка Л. М. Дослідження синдрому «професійного вигорання» у вчителів / Л. М. Карамушка, Т. В. Зайчикова, О. С. Ковальчук, Г. Л. Федосова, О. Ф. Філатова, О. А. Філь. – К. : Міленіум, 2004. – 24 с.
30. Карамушка Л. М. Психологічна технологія підготовки освітнього персоналу до роботи в умовах соціальної напруженості / Л. М. Карамушка // Психологічні технології ефективного функціонування та розвитку особистості : Монографія / [за ред. : С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова]. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. – С. 328-348.
31. Карамушка Л. М. Управління конфліктами в освітніх організаціях / Л. М. Карамушка. – К. : Шкільний світ, 2011. – 128 с.
32. Карвасарский Б. Д. Психотерапевтическая энциклопедия / Б. Д. Карвасарский. – СПб. : Питер, 2000. – 342 с.
33. Конфлікти у сумісній діяльності [Текст] / Г. В. Ложкін [та ін.] ; НАПН України, Ін-т психології. – К. : Сфера, 1997. – 95 с.
34. Корольчук М. С. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк. – К. : Ніка-Центр, 2006. – 580 с.
35. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості : Монографія / В. М. Крайнюк. – К. : Ніка-Центр, 2007. – 432 с.
36. Кремень В. Г. Якісна освіта в контексті загально цивілізаційних змін / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2 (55). – С. 5-17. 162

37. Кулаковський Т. Ю. Особистісна стратегія формування та розвитку здібностей, сприяючих підприємницькому успіху [Текст] / Т. Ю. Кулаковський // Проблеми психології творчості. – 2009. – Том 12. – Випуск 7. – С. 125-131.

38. Лазорко О. В. Психологічні детермінанти відповідальності менеджерів промислового підприємства / Лазорко Ольга Валеріївна // Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Київ : 2007. – 20 с.

39. Максименко С. Д. Актуальні проблеми психології. Психологія 163 навчання. Генетична психологія, Медична психологія : зб. наук. праць / За ред. С. Д. Максименка. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. – Том X. – Вип. 16. – С. 475-483.

40. Максименко С. Д. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти / За ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. – К., 2006. – 365 с.

41. Малкова Т. М. Психолого-педагогічні проблеми змісту освіти / Т. М. Малкова // Правничий вісник Університету «КРОК» / Вищий навчальний заклад «Університет економіки та права «КРОК». – Вип. 25. – К., 2016. – С. 166-173.

42. Маслоу А. Самоактуалізація личности и образование / Абрахам Маслоу ; [пер. с.англ., предисл. Г. А. Балла]. – Киев-Донецк, 1994. – 52 с.

43. Матвіїв М. Я. Маркетинг знань: методологічний та організаційний аспекти : монографія / М. Я. Матвіїв. – Тернопіль : Економічна думка, 2007. – 448 с.

44. Медінцев В. О. Внутрішній соціум індивіда: суб'єктнодіалогічний підхід / Владислав Медінцев // Соціальна психологія. – 2007. – № 6 (26). – С. 17-31.

45. Мехрабян А. Опросникник аффилиации / А. Мехрабян ; [психологический практикум]. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://psylist.net/praktikum/00039.htm>.
46. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі: монографія / авт. кол. : Н. М. Авшенюк, О. В. Кудін, О. І. Огієнко та ін. – К. : Пед. думка, 2011. – 232 с.
47. Мойсеєнко І. П. Системи управління знаннями в умовах постіндустріальної економіки / І. П. Мойсеєнко. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/9010/1/28.pdf>.
48. Мусяенко-Репская В. И. Подготовка студентов к педагогическому самоменеджменту в будущей профессиональной деятельности : Монография / В. И. Мусяенко-Репская. – Одесса : ХГЭУ, 2013. – 199 с.
49. Наконечна Н. В. Методи діагностики та корекції організаційної культури приватного навчального закладу / Н. В. Наконечна // Правничий вісник Університету "КРОК" : Збірник наукових праць. – 2014. – Вип. 20. – С. 248-253.
50. Николаенко С. Краткосрочные методы переработки эмоциональных травм в психотерапии [Текст] / С. Николаенко // Світогляд – Філософія – Релігія. – Суми : СумДУ. – 2017. – Вип. 12. – С. 168-178.
51. Овдієнко Л. Н. Освіта як феномен культури інформаційного простору : проблеми і тенденції / Л. Н. Овдієнко // Наукові студії із соціальної та політичної психології. – 2013. – Вип. 33. – С. 62-70.
52. Пасічник Н. О. Освітні індикатори як інструмент оцінювання стану і динаміки розвитку освітніх систем / Н. О. Пасічник, Р. Я. Ріжняк // Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету. Економічні науки : зб. наук. пр. – Кіровоград : КНТУ, 2015. – Вип. 27. – С. 301-308.
53. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології // наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – № 2 (56). – С. 428-429.

54. Петрунько О. В. Освітні інновації в Україні: проблеми впровадження та можливості оптимізації / О. В. Петрунько // Освітнологічний дискурс. – 2014. – № 1. – С. 194-207.

55. Петрунько О. В., Рафіков О. Р. Соціальний оптимізм як психологічний механізм ціннісної взаємодії з референтним оточенням / О. В. Петрунько, О. Р. Рафіков // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Т. VI: Психологія обдарованості. – Випуск 12. – Київ-Житомир : 167 Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – С. 169-178.

56. Плющ О. М. Інформаційний вплив на ментальні структури суб'єкта / О. М. Плющ // Соціальна психологія. – 2011. – № 1. – С. 134-144.

57. Покликання університету: Зб. наук. пр. / Відп. ред. О. Гомілко. – К. : РІА «ЯНКО»; «ВЕСЕЛКА», 2005. – 304 с.

58. Потятиник Б. В. Медіа: ключі до розуміння / Б. В. Потятиник // Серія: Медіакритика. – Львів : ПАІС, 2004. – 312 с.

59. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія : Зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2011. – Вип. 31. – Ч. 2. – 260 с.

60. Психологічні особливості базових копінг-стратегій та особистісних копінг-ресурсів працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України : монографія / О. О. Назаров [та ін.]. – Х. : Ун-т цив. захисту України, 2008. – 221 с.

61. Психологія економічного самовизначення особи і спільноти : матеріали I Міжнародного науково-практичного семінару, Дніпропетровськ. – Запоріжжя, 16-17 травня 2013 р. – Дніпропетровськ : Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, 2013. – 204 с.

62. Редько С. І. До проблеми спрямованості соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі / Сергій Іванович Редько. [Електронний ресурс]. – Текст S_Redko_PPTP_5_IS.doc – Режим доступу : <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/7350/>

63. Ротер М., Шук Дж. Вміння бачити бізнес-процеси: створення цінності та зменшення втрат [текст] / Майк Ротер, Джон Шук ; перекл. з англ. Катерина Гуменюк. – Бібліотека Лін Інституту. – Київ : Пабулум, Lean Institute Ukraine, 2017. – 132 с.

64. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки : [монографія] / Мирослав Васильович Савчин. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. – 280 с.

65. Святка О. О. Глибинно–психологічна сутність професійного вигорання в контексті психологічного опору / О. О. Святка // Науковий часопис. – К., 2007. – Вип. 19 (43). – С. 126-131.

66. Семиченко В. А. Проблема формування ключових компетентностей у процесі професійної підготовки майбутніх практичних психологів / В. А. Семиченко. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/download/13419/18661>

67. Сингаївська І. В., Даренська К. О. Особливості терапевтичної роботи з посттравматичними проблемами методом казкотерапії / І. В. Сингаївська, К. О. Даренська // Правничий вісник Університету «КРОК» / Вищий навчальний заклад «Університет економіки та права «КРОК». – Вип. 30. – К., 2018. – С. 175-183.

68. Синергетика і освіта : монографія / За ред. В. Г. Кременя. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. – 348 с.

69. Синергетика і творчість: монографія / За ред. В. Г. Кременя. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. – 314 с.

70. Сисоєва С. О. Суспільство і особистість: гармонізація розвитку / С. О. Сисоєва // Рідна школа. – №12 (грудень) 2012. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/rsh_2012_12_4.pdf

71. Скребець В. О. Концептуальні засади побудови регіональної моделі екологічної освіти і виховання учнівської молоді / В. О. Скребець. – К. : Ніка-Центр, 2006. – 184 с

72. Скребець В. О. Сучасний стан та пріоритетні напрями розвитку екологічної психології в Україні / В. О. Скребець // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. – Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К. : 2005. – Вип. 5. – Ч. 2. – С. 235–245.

73. Соціально-психологічні засади становлення екологічно орієнтованого способу життя особистості: монографія / За ред. Ю. М. Швалба. – К. : Педагогічна думка 2015. – 216 с.

74. Стасько О. Г. Врахування умовних цінностей суб'єкта у роботі психолога / О. Г. Стасько. – Київ : Марич, 2011. – 92 с.

75. Тейлор Ч. Джерела себе / Чарльз Тейлор; [Загальна редакція перекладу з англійської Андрія Васильченка]. – К. : Дух і літера, 2005. – 696 с.

76. Терещенко К. В. Зміст та структура тренінгу розвитку толерантності персоналу закладів освіти в умовах соціальної напруженості / К. В. Терещенко // Організаційна психологія. Економічна психологія. – 2017. – № 1 (8). – С. 65-75.

77. Титаренко Т. М. Життєві домагання особистості: монографія / За ред. Т. М. Титаренко. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 456 с.

78. Титаренко Т. М. Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості : [наук. моногр.] / [Т. М. Титаренко, О. Г. Злобіна, Л. А. Лепіхова, та ін.] ; за наук. ред. Т. М. Титаренко ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 512 с.

79. Ткачук Л. Ф. Від екології довкілля – до екології душі / Л. Ф. Ткачук // Доповідь на Всеукраїнській конференції «Екологічна освіта і виховання: досвід та перспективи». [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ecoleague.net/34903999-235.html>.

80 Толстоухов А. В. Екобезпечний розвиток / А. В. Толстоухов. – К. : Знання України, 2001. – 333 с.

81. Томах В. В. Сутність процесу управління знаннями підприємств в промисловості / В. В. Томах // Економіка та управління національним господарством. – 2014. – № 2. – С. 161-166. 172
82. Турчик І. В. Соціально-психологічний клімат як елемент корпоративної культури навчального закладу / І. В. Турчик, Л. О. Щоголева // Нова педагогічна думка. – 2014. – № 2. – С. 227-231.
83. Федулова Л. І. Сучасні концепції менеджменту / Л. І. Федулова. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 536 с.
84. Филипс Л. Дж. Дискурс-анализ. Теория и метод / Л. Дж. Филипс, М. В. Йоргенсен. – Харьков : Изд-во Гуманитарный Центр, 2004. – 336 с.
85. Фуллан М. Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ / Майкл Фуллан ; пер. с англ. Галина Шиян та Роман Шиян. – Центр гуманітарних досліджень Львівського національного університету імені Івана Франка. – Львів : Видавництво «Літопис», 2000. – 269 с.
86. Хайрулін О. М. Психологія професійного вигорання військовослужбовців : [монографія] / Олег Михайлович Хайрулін ; за наук. ред. А. В. Фурмана. – Тернопіль : ТНЕУ, 2015. – 220 с.
87. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : автореф. дис. доктора пед. наук / Л. О. Хомич. – Київ : Інститут педагогіки і психології професійної освіти НАПН України, 1999. – 20 с.
88. Хоппе Ф. Оценка уровня притязаний Ф. Хоппе [психологический практикум] / Фердинанд Хоппе. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://psylist.net/praktikum/37.htm>.
89. Цимбалару А. Д. Моделювання інноваційного освітнього простору загальноосвітнього навчального закладу: наукові підходи / А. Д. Цимбалару. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em4/content/07cadast.htm>.
90. Чалдіні Р. Психологія впливу / Роберт Б. Чалдіні ; [пер. з англ. М. Скоробогатова]. – Харків : «Клуб Сімейного Дозвілля», 2016. – 368 с

91. Чепелева Н. В. Психологические механизмы понимания и интерпретации личного опыта / За ред. Н. В. Чепелевой // Акт. проблеми психології: Психологічна герменевтика. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2002. – Том 2. – Вип. 2. – С. 3-13.

92. Череповська Н. І. Психологічні та педагогічні принципи шкільної медіаосвіти / Н. І. Череповська // Наукові студії із соціальної та політичної психології. – 2013. – Вип. 33. – С. 97-106. 193. Черкасова І. В. Система управління знаннями як основа інноваційного розвитку підприємства / І. В. Черкасова. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://library.kpi.kharkov.ua/Vestnik/2010_5/statti/Cherkasova.pdf.

93. Чумак О. В. Інноваційні зміни в освіті на сучасному етапі розвитку / О. В. Чумак. [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Niz/2010_11/chymak.htm.

94. Шюц А., Лукман Т. Структури життєсвіту / А. Шюц, Т. Лукман ; [пер. з нім. та післямова В. Кебуладзе]. – Київ : Український центр духовної культури, 2004. – 560 с.

95. Юнг К. Г. Архетипи і колективне несвідоме / Карл Густав Юнг ; [Переклала з німецької Катерина Котюк ; Науковий редактор українського видання Олег Фешовець]. – Львів : Видавництво «Астролябія», 2013. – 588 с.

96. Яценко Т. С. и др. Глубинная психология. Тенденция к психологической смерти: диагностика и коррекция : [Монография] Т. С. Яценко, А. В. Глузман, И. В. Калашник / Под ред. Т. С. Яценко. – К. : ВИЦА ШКОЛА-XXI, 2010. – 231 с.

97. A certain art of uncertainty: case presentation and the development of professional identity / L. Lingard, K. Garwood, C. F. Schryer [et al.] // Social Science and Medicine. – 2003. – Vol. 56. – № 3. – P. 603-616.

98. Apple, M. W. Between neoliberalism and neoconservatism; Education and conservatism in a global context / Michael W. Apple // Globalization and Education: Critical Perspectives. – N.Y. : Routledge, 2000. – P. 57-77. 177

99. Blanc B. L. Organizational devices for knowledge management: Proposal for a crossover perspective between knowledge sciences and communication sciences / B. L. Blanc, J.-L. Bouillon // VINE. – 2012. – № 42 (3/4) – P. 382-395.

100. Borjigen C. Mass collaborative knowledge management: Towards the next generation of knowledge management studies / C. Borjigen // Program: electronic library and information systems. – 2015. – № 49 (3). – P. 325-342.

101. Burke R. J., Greenglass E. A. Longitudinal study of psychological burnout in teachers / R. J. Burke, E. A. Greenglass // Human Relations. – 2003. – V. 48 (2). – P. 187-202.

102. Carroll J. F. Theory building: Integrating individual and environmental factors within an ecological framework / J. F. Carroll, W. L. White // Job stress and burnout: Research, theory and intervention perspectives / ed. W. S. Pain. – Beverly Hills ; London ; New Dehli, 1982. – P. 41-60.

103. Colquitt J. A. Toward an integrative theory of training motivation: A metaanalytic path analysis of 20 years of research / J. A. Colquitt, J. A. LePine, R. A. Noe // Journal of Applied Psychology. – 2000. – Vol. 85. – № 5. – P. 678- 707.

104. Compas B., Connor-Smith J., Saltzman H., Thomsen A., Wadsworth M. Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research / B. Compas // Psychological Bulletin. – 2001. – Vol. 127. – № 1. – P. 87-127.

105. Dweck C. S. Implicit theories as organizers of goals and behavior / Carol S. Dweck // The psychology of action: The relation of cognition and motivation to behavior [P. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.)]. – NY : Guilford, 1996. – P. 69-90.

106. Evans D. Risk Intelligence. How to live with Uncertainty / Dylan Evans. – London : Free press, 2015. – 288 p.

107. Eysenck H. J. Check Your Own I.Q. / Hans Jurgen Eysenck. – Harmondsworth : Penguin Books, 1990. – 190 p. 178

108. Folkman, S., Lazarus, R. Coping as a mediator of emotion // Journal of Personality and Social Psychology : journal. – 1988. – Vol. 54, no. 3. – P. 466- 475.

109. Folkman S., Moskowitz J. T. Stress, positive emotion, and coping / S. Folkman, J. T. Moskowitz // *Current Directions in Psychological Science*. 2000. – P. 115-118.
110. Freeman D. *Marital Crisis and Short-Term Counseling. A Case-book*. London, 1982. 5. Lange A. O., van der Hart, R. *Directive Family Therapy*. N.Y., 1983.
111. Frydenberg E. Coping competencies / E. Frydenberg // *Theory into Practice*. – Vol. 43 (1). – P. 14-22.
112. Gujski J. Measuring professional uncertainty of teachers: report // *The 9th European Evaluation Society International Conference, Praha, Czech Republic, 6-8 October, 2010*. – P. 1-5.
2113. Hartmann H. *Ego Psychology and the Problem of Adaptation* / Heinz Hartmann. – N-Y : 1958. – 346 p.
114. Illyashenko S. M. A role and task marketing of knowledge on the modern stage of economic development / S. M. Illyashenko, Y. S. Shypulina // *Informacje i marketing w działalności organizacji : monografia / redakcja naukowa : Honorata Howaniec, Irena Szewczyk, Wieslaw Waszkielewicz*. – Bielsku-Białej : Wydawnictwo Naukowe Akademii Techniczno-Humanidtycznej, 2013. – 3. 205-215.
115. Illiashenko S. M. Knowledge management as a basis for innovative development of the company / S. M. Illiashenko, Y. S. Shypulina, N. S. Illiashenko // *Actual Problems of Economics*. – 2015. – № 6 (168). – P. 173- 181.
116. *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision (ICD-10)-2015-WHO Version for; 2015*. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://icd.who.int/browse10/2015/en_179
117. Jensen J. D., Hurley R. J. Third-person effects and the environment: Social distance, social desirability and presumed behavior / J. D. Jensen, R. J. Hurley // *Journal of Communication*, 55, 2005. – P. 242-256.

118. Kemeny M. E. The psychobiology of stress / Margaret E. Kemeny // Current Directions in Psychological Science. – 2003. – Vol. 12. – № 4. – P. 124-129.