

Київський національний торговельно-економічний університет

Кафедра психології

ВИПУСКНА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА (ПРОЕКТ)

ПСИХОЛОГІЧНІ КРИТЕРІЇ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я ВЧИТЕЛІВ:

Студентка 2 курсу, 5 групи
Спеціальності 053 «Психологія»

Орлової Валерії Вадимівни

Науковий керівник
д-р психол. наук

Корольчук Валентина
Миколаївна

Науковий консультант
канд. філософ. наук, доцент

Ванюшина Олена
Феліксівна

Керівник освітньо-професійної
програми д-р психол. наук

Корольчук Валентина
Миколаївна

КИЇВ - 2018

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО	
ЗДОРОВ'Я ВЧИТЕЛІВ	9
1.1. Аналіз сучасних наукових досліджень психологічних категорій професійного здоров'я вчителів.....	9
1.2. Психологічні умови та механізми порушень професійного здоров'я вчителів загальноосвітньої середньої школи.....	15
Висновки до першого розділу	18
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНА РОБОТА, МЕТОДИКИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА	
ПРОГРАМА ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я	
ВЧИТЕЛІВ.....	20
2.1. Організація та обґрунтування методик дослідження психологічних категорій професійного здоров'я вчителів.....	20
2.2. Програма психологічного супроводу професійного здоров'я вчителів.....	23
Висновки до другого розділу.....	28
РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ	
КАТЕГОРІЙ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я ВЧИТЕЛІВ	30
3.1. Аналіз сформованості психологічних категорій професійного здоров'я педагогів.....	30
3.2. Емпіричний аналіз ефективності психологічної програми формування професійного здоров'я вчителів ЗОШ № 2 м. Тараща.....	41
Висновки до третього розділу	53
ВИСНОВКИ	55
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	57
ДОДАТКИ	67

ВСТУП

Актуальність проблеми. Здоров'я однією з основних цінностей сучасного суспільства. Проте, на жаль, сучасна українська людина зорієнтована не на запобігання та профілактику різних захворювань, а навпаки, на їх лікування. У ситуації глобальних криз (економічної, екологічної, демографічної, етнічної та моральної) і сучасних темпів змін у всіх сферах суспільного життя здійснюється сильний тиск на людину. У результаті цього доводиться працювати в ситуації постійної психічної напруги, стресу, що призводить до зниження працездатності, показників активності психічних процесів (пам'яті, уваги, мислення), до емоційного вигорання і, в підсумку, - збільшення специфічних професійних захворювань.

У наш час доводиться відзначати відсутність загальноприйнятого трактування поняття «здоров'я». Різноманітні погляди вчених на сутність даного феномена і безуспішність спроб виробити єдиний, загальноприйнятий термін значною мірою пояснюються тим, що здоров'я являє собою досить складний феномен, характерні ознаки якого важко однозначно сформулювати [61].

Практично так само йде справа і з розглядом поняття «професійне здоров'я». незважаючи на те, що означене питання є об'єктом розгляду вчених протягом тривалого часу. Професію вчителя відносять до професії підвищеного ризику за частотою виникнення невротичних і психосоматичних розладів [28]. До числа причин відносять, як правило, підвищену тривалість робочого дня, високу нервово-психічну напруженість і соціальну відповідальність. Ці характеристики є професійною особливістю праці вчителя. Слід зазначити, що в сучасних умовах розвитку системи освіти, основні напрямки якого зазначені в Концепції «Нова українська школа», схваленій урядом України у грудні 2016 року вказані характеристики набувають особливої значущості. Означена вище Концепція визначає мету, шляхи та етапи реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти на період до 2029 року [52]. У результаті реалізації її основних напрямків можемо спрогнозувати зростання навантаження на вчителів.

У зв'язку з цим питання вивчення психологічних категорій професійного здоров'я вчителів набуває особливої актуальності в умовах активного впровадження інновацій в систему освіти, руху освітньої галузі нашої держави до високих європейських стандартів.

Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми показав, що питання, пов'язані з виявленням негараздів у професійному здоров'ї педагога, вивченням їх розвитку, а також їх впливом на структуру особистості педагога, не були предметом спеціального дослідження. Слабо розроблена проблема мінімізації і профілактики професійно зумовлених і особистісних деструкцій вчителя шляхом психологічного сприяння. Таким чином, нами були виявлені наступні протиріччя:

- між професійними вимогами до особистості педагога, зумовленими модернізацією навчального процесу в нашій країні і невідповідністю професійних і психологічних якостей особистості вчителя даним вимогам;
- між необхідністю профілактики ризику виникнення професійно обумовлених і особистісних деструкцій шляхом психологічного сприяння і нерозробленістю подібних технологій.

Прагнення знайти шляхи вирішення протиріч визначило проблему дослідження, що полягає в теоретичному вивченні характеру і причин погіршення професійного здоров'я педагога, і практичної розробки моделі психологічного супроводу педагогів з ризиком виникнення професійно обумовлених і особистісних деструкцій їх професійного здоров'я.

Мета роботи – на основі аналізу наукових праць вітчизняних та зарубіжних вчених здійснити аналіз теоретико-методичних проблем формування психологічних категорій професійного здоров'я вчителів; обґрунтувати психодіагностичний інструментарій та розробити програму психологічного супроводу вчителів з порушеннями професійного здоров'я та здійснити її експериментальну перевірку.

Об'єкт: професійне здоров'я вчителів.

Предмет: особливості психологічних категорій професійного здоров'я вчителів.

Мета, об'єкт, предмет дослідження визначили його основні **завдання**:

- здійснити теоретичний аналіз та визначити ступінь розробленості проблеми професійного здоров'я вчителів у науковій фаховій літературі;
- обґрунтувати методiku і розробити модель дослідження професійного здоров'я вчителів;
- з'ясувати зміст, структуру компонентів професійного здоров'я вчителів, особливості їх проявів у процесі професійної діяльності;
- розробити і здійснити апробацію програми психологічного супроводу професійного здоров'я вчителів.

Для досягнення поставленої мети та вирішення визначених завдань використано як загальнонаукові так і спеціальні **методи дослідження**. Для вирішення поставлених завдань і перевірки гіпотези дослідження нами були використані: теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми дослідження; емпіричні методи, зокрема констатувальний, формувальний експерименти; спостереження, опитування, тестування; методи математичної статистики, представлені процедурами кластерного і кореляційного аналізу. В ході дослідження і автоматизації обробки статистичних даних використовувалась комп'ютерна програма STATISTIKA 6.0.

В якості **методик дослідження нами були вибрані**: авторська анкета «Профкарта вчителя»; методики: багатофакторного дослідження особистості Р. Кеттела), діагностики рівня емоційного вигорання (В. Бойко), вивчення мотивації до уникнення невдач (Т. Елерс), діагностики особистості на мотивацію до успіху (Т. Елерс) [63].

Емпірична база дослідження. Дослідження проводилося на базі загальноосвітньої школи №2 міста Тараща. Загальний обсяг вибірки склав 60 педагогів.

Етапи проведення дослідження. Дослідження здійснювалося з 2017 по 2018 рр. проходило в три етапи.

I етап (жовтень 2017 року – березень 2018 року) – аналітико-пошуковий – передбачав вивчення досліджень з проблем деструктивного впливу професійної

діяльності на особистість у вітчизняній і зарубіжній літературі, узагальнення теорій і концепцій професійного розвитку особистості педагогів, аналіз наукових досліджень, присвячених вивченню професійних деструкцій педагогів, розробку комплексної моделі психологічного супроводу педагогів, з проявами професійних і особистісних деструкцій.

II етап (квітень 2018 року – червень 2018 року) – емпіричний – полягав у проведенні констатувального експерименту, впровадження комплексної моделі психологічного супроводу педагогів з проявами професійних деструкцій.

III етап (червень 2018 року – листопад 2018 року) – узагальнюючий – спрямований на проведення контрольних зрізів, аналіз і узагальнення отриманих результатів, включав їх інтерпретацію та оцінку ефективності впровадження моделі психологічного супроводу.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше*:

- *розроблено* модель психологічного супроводу педагогів зі схильністю до деструкцій професійного здоров'я
- *розмежовано* поняття «професійна деструкція» і «професійна деформація» професійного здоров'я вчителя. Професійні деформації розглядаються як однією з форм прояву професійно обумовлених деструкцій, призводять до негативних змін в особистісній сфері професіонала, стаючи, тим самим, особистісною деструкцією;
- *досліджено* формування різних компонентів професійного здоров'я, зумовлених низкою соціально-демографічних та особистісних характеристик: вік, тривалість педагогічного стажу, наявність додаткового навантаження, стадія професійного становлення, задоволеність професійною діяльністю, інтенсивність спілкування з учасниками освітнього процесу;
- *визначено* основні ознаки однією з форм деструкцій – професійної деформації: професійна деформація являє собою негативні зміни, які виникають під впливом професійної діяльності, проявляється в динаміці, порушує цілісність особистості і носить характер професійних стереотипів;
- *емпірично доведено*, що модель психологічного супроводу педагогів зі схильністю до деструкцій професійного здоров'я ефективна на всіх стадіях

професійного становлення, має комплексний характер і включає в себе ряд профілактичних заходів, заходи просвітницької, консультативної, психокорекційної роботи з вчителями загальноосвітніх шкіл;

- *набули подальшого розвитку* наукові підходи щодо формування компонент професійного здоров'я вчителів

Практична значущість дослідження полягає в тому, що: розроблена модель психологічного супроводу педагогів з проявами погіршення професійного здоров'я може використовуватися в психопрофілактичній та психокорекційній практиці різних освітніх установ.

Апробація статті за темою “Теоретико-методологічний аналіз психологічних категорій професійного здоров'я вчителів”, була надрукована в збірнику наукових статей студентів, які здобувають освітній ступінь магістра за спеціальністю “Психологія”.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я ВЧИТЕЛІВ

1.1. Аналіз сучасних наукових досліджень психологічних категорій професійного здоров'я вчителів.

Сучасний етап розвитку системи освіти характеризується глибокими і багатоплановими перетвореннями. З одного боку, в силу відкритості освіти зростають вимоги до якості професійної діяльності педагогів, з іншого – діє прагнення до професійного успіху. Подібні зміни висувають нові вимоги до особистості педагога. Найбільш важливою стає здатність знаходити рішення соціально та професійно значущих проблем, а також бути суб'єктом свого професійного розвитку. При цьому, відзначається посилення психоемоційних навантажень і настання стресових ситуацій у професійній діяльності педагога, які, в свою чергу, викликають психологічний дискомфорт, приводячи до зниження адаптаційних здібностей вчителя. У кінцевому підсумку, всі ці фактори породжують деструктивні зміни особистості педагога. У зв'язку з цим, виникає необхідність визначити теоретико-методологічні основи та закономірності деструктивних тенденцій у розвитку професійного здоров'я педагога, розробити технології їх подолання.

Спроби операціоналізації поняття «професійне здоров'я» представлені в роботах О. Анісімової [4], В. Бехтерева, Ю. Варданяна, А. Маклакова, С. Максименка, Л. Карамушки, Т. Зайчикової, Ю. Поваренкова, Л. Мітіної [51], В. Мясищева, Н. Назарук, М. Корольчука, В. Крайнюк, А. Косенка, Т. Кочергіної [41].

В сучасній науці започатковано формування нового наукового напрямку – психології професійного здоров'я. Значний вклад в розробку даної проблеми внесли вчені А. Бандура, В. Берзінь, С. Болтівець, Г. Нікіфоров, І. Коцан, Г. Ложкін, М. Мушкевич [42], Н. Водоп'янова, Є. Старченкова, М. Корольчук [39], [40], О. Малхазов, О. Кокун, А. Карпухіна, Н. Пряжников, О. Пряжникова,

В. Крайнюк, В. Семиченко, В. Заслуженюк, Л. Артур, Х. Марланд, А. Піл, Т. Реа [80].

Різноманітні аспекти регуляції психічного стану професіонала в екстремальних умовах вивчали В. Крайнюк, В. Моляко, М. Корольчук, В. Осьодло, С. Миронець.

Всесвітня організація охорони здоров'я характеризує психічне здоров'я як стан благополуччя, при якому людина здатна реалізувати власний потенціал, долати звичайні життєві стреси, продуктивно й плідно працювати, а також вносити внесок в життя своєї спільноти. У цьому позитивному сенсі психічне здоров'я є підґрунтям благополуччя та ефективного функціонування для людини і для суспільства. Це основне поняття психічного здоров'я відповідає його широким та різноманітним інтерпретаціям в різних культурах. За визначенням ВООЗ критерії психічного здоров'я являють собою таку сукупність: 1) усвідомлення і почуття безперервності, сталості та ідентичності свого фізичного та психічного «Я»; 2) почуття сталості та ідентичності переживань в однотипних ситуаціях; 3) критичність до себе і до власної психічної продуктивності (діяльності) та її результатів; 4) відповідність психічних реакцій (адекватність) силі та частоті впливів навколишнього середовища, соціальних обставин і ситуацій; 5) здатність керування власною поведінкою відповідно до соціальних норм, правил та законів; 6) здатність планувати власне життя і реалізовувати ці плани; 7) здатність змінювати поведінку в залежності від зміни життєвих ситуацій і обставин [14].

Таким чином, здоров'я взагалі, і психічне здоров'я зокрема, розглядаються вченими як динамічне сполучення різних показників, тоді як хворобу, навпроти, можна визначити як звуження, зникнення або порушення критеріїв здоров'я, тобто як особливий випадок здоров'я. В оцінці стану здоров'я в рамках біопсихосоціальної моделі провідну роль відіграють психологічні фактори. Суб'єктивне здоров'я виявляється в почутті оптимізму, соматичного та психологічного благополуччя, радості життя. Цей суб'єктивний стан обумовлений наступними психологічними механізмами, що забезпечують здоров'я: 1)

прийняття відповідальності за своє життя; 2) самопізнання як аналіз своїх індивідуальних тілесних і психологічних особливостей; 3) саморозуміння та прийняття себе, як синтез - процес внутрішньої інтеграції; 4) уміння жити в сьогоденні; 5) свідомість індивідуального буття, як наслідок – усвідомлено вибудована ієрархія цінностей; 6) здатність до розуміння та прийняття інших; 7) довіра до процесу життя - поряд з раціональними установками, орієнтацією на успіх і свідоме планування свого життя необхідна та душевна якість, яку Е. Еріксон називав базовою довірою, іншими словами, це уміння не суперечити природному плину процесу життя, де б і в чому б він ні виявлявся.

Український вчений М. Корольчук зазначає, що здоров'я великою мірою залежить від душевного стану людини, зрівноваженості емоцій і почуттів, своєчасного вирішення її внутрішніх суперечностей, подолання емоційних конфліктів, від формування гармонійних стосунків у колективі. «Запущеність виховання та несприятливі умови оточення стають причиною різних форм неадекватної поведінки людини в суспільстві. Особистість може деградувати або змінитися, якщо зміниться її відношення до людей, до праці або колективу. Стійкість та постійність активних стосунків дозволяють особистості підтримувати особисту надійність, долати перешкоди та досягати намічених цілей, здійснюючи реалізацію своїх намірів» [41].

Психічне здоров'я людини, як зазначають І. Коцан, Г. Ложкін, М. Мушкевич, переживає вплив із боку різних соціальних зв'язків, у тому числі родини, спілкування з друзями і родичами, роботи, дозвілля, приналежності до релігійних або інших організацій та ін., причому наслідки цих впливів можуть носити як позитивний, так і негативний характер. «Тільки люди зі здоровою психікою звичайно почувають себе активними учасниками в соціальній системі. Виховна занедбаність і несприятливі умови навколишнього середовища стають причиною різних форм неадекватної поведінки людини в суспільстві, кримінального розвитку особистості. Особистість може деградувати або змінитись, якщо зміниться її ставлення до людей, до праці або колективу. Тільки стійкість і сталість активних стосунків дадуть змогу особистості підтримувати

власну впевненість та протистояти впливам середовища, переборювати опір зовнішніх умов, долати перешкоди і досягати поставлених цілей, здійснювати реалізацію своїх намірів» [42, с.22].

Результати аналізу праць науковців дозволяють виділити такі симптоми порушення професійного здоров'я:

- негативний суб'єктивний статус, який проявляється погіршенням самопочуття, підвищенням артеріального тиску, зниженням рівня професійної активності, зниженням інтересу до інновацій, опору їм, а також в нестабільності настрою, швидких переходів від гніву до стану апатії;
- наявність больового синдрому (в тому числі і психоемоційного - «болить душа»);
- зниження або повна втрата працездатності, при якій у вчителя немає сил для виконання професійного обов'язку навіть на початку робочого дня;
- зменшення обсягу і ступеня мобілізації функціональних резервів (швидка стомлюваність педагога, зниження обсягу уваги, відмова від активних методів навчання, що вимагають великих психофізіологічних витрат, тривалий період роботи, зниження стійкості до підвищених фізичних і психічних навантажень);
- психологічне насильство в освітньому середовищі (самоствердження за рахунок інших), яке виражається у відкритому неприйнятті і постійній критиці учня; приниженні його людської гідності; погрозах на адресу учня; пред'явленню до учня вимог, не відповідних його віку або можливостям [4], [51].

Варто також зазначити, що аналіз медико-статистичної документації не відображатиме справжньої картини здоров'я педагога, оскільки не враховується найважливіший момент: дуже часто при незначних проявах порушення здоров'я вчитель не бере лікарняний та виходить на роботу. Загалом для педагогів характерною є тенденція виходити на роботу, навіть незважаючи на помітні порушення стану здоров'я, і скорочувати час перебування «на лікарняному» після перенесеного захворювання, оскільки низький рівень заробітної плати змушує їх працювати понаднормово і перебування «на лікарняному» суттєво знижує рівень матеріального забезпечення. Саме тому професію педагога відносять до професії

підвищеного ризику за частотою виникнення невротичних і психосоматичних розладів. До числа причин відносять, як правило, підвищену тривалість дня, високу нервово-психічну напруженість і соціальну відповідальність. Ці характеристики є професійною особливістю педагогічної діяльності.

На підставі вищесказаного сформульовано визначення професійного здоров'я вчителя, під яким розуміється стан організму, що забезпечує працездатність, компетентність і конструктивний розвиток особистості вчителя на всіх етапах професійного зростання.

Українські психологи пропонують наступний перелік психологічних категорій професійного здоров'я людини: відсутність психічних розладів, різні стани психологічного благополуччя, індивідуальна автономія, вміння успішно впливати на соціальне і природне середовище, адекватне сприйняття реальності, зростання, розвиток, самоактуалізація, цілісність особистості [42]. О. Василевська додатково виділяє категорію якості психічного здоров'я, яка становить собою індивідуальну властивість особистості забезпечувати власну процесуальну цілісність, адекватну внутрішній природі, у взаємодії людини з власною самістю і довкіллям [10].

Аналіз представлених у науковій літературі досліджень у даній галузі свідчить про те, що проблема психологічної категоризації факторів розвитку професійного здоров'я вчителя ще недостатньо розроблена як в теоретичному, так і в практичному аспектах. Сучасна ситуація з досліджуваної проблеми в психологічній літературі потребує застосування інтегрованого підходу, який має використовувати надбання та результати дослідження різних галузей психології та суміжних наук. Основи професійного здоров'я вчителя закладаються протягом всього продуктивного життя людини, починаючи ще з етапу вибору професії. Формування професійної мотивації, адекватної та гнучкої самооцінки, набуття педагогічної освіти, високого професіоналізму, опанування навичками самоконтролю та саморегуляції в освітній діяльності, становлення індивідуальності педагога досягається завдяки психологічному забезпеченню професійного здоров'я, що являє собою, на думку М. Корольчука

та Крайнюк В.М., комплекс заходів та засобів впливу на психіку особи з метою формування, підтримки та відновлення оптимальної працездатності фахівця в повсякденних та екстремальних умовах [40]. Цілком погоджуємося з вище означеними вченими, що подальший розвиток на шляху підвищення рівня професійної готовності і якості фахівців, потребує розгорнутого аналізу накопиченого досвіду і формування нових підходів щодо розробки і цілеспрямованого впровадження психологічного забезпечення професійної діяльності фахівців у повсякденних та екстремальних умовах, оскільки праця вчителя іноді відбувається і на межі психологічного зриву. Саме тому, на думку дослідників, психологічне забезпечення кожного з аспектів діяльності фахівців повинно проектуватись системно і передбачати єдиний комплекс дослідницьких і соціотехнічних процедур, спрямованих на прогнозування й управління успішністю оволодіння спеціальністю і ефективну діяльність у виробничих умовах.

Таким чином, в наукових джерелах, по-перше, простежується певне повторення критеріїв, незважаючи на велику кількість думок; по-друге, представлений тільки перелік критеріїв без будь-якої класифікуючої ознаки. аналіз різних точок зору з питання розподілу критеріїв здоров'я показав, що немає їх чіткої, узагальненої структури, хоча в межах виділених критеріїв помітною є деяка смислова схожість. При цьому зведення до якогось одного універсального критерію також є непродуктивним.

Найбільш виправданий, на наш погляд, розгляд професійного здоров'я з точки зору його компонентного складу. Такий підхід дозволяє систематизувати і операціоналізувати досліджуване поняття. Теоретичний аналіз наукової літератури, а також специфіка праці вчителя і інноваційні перетворення в системі освіти України, дозволяють нам в якості основних структурних компонентів професійного здоров'я педагога виділити наступні: психофізіологічний; когнітивний; рефлексивно-оцінний; мотиваційний; емоційний.

Психологічними категоріями, що спричиняють вплив на професійне здоров'я вчителя можна назвати обумовленість психічних явищ в педагогічній

діяльності, їх необхідність, впорядкованість; відповідну віку та статусу педагога зрілість почуттів, максимальне наближення суб'єктивних образів відображуваних об'єктів дійсності; гармонію між відображенням обставин дійсності і ставленням вчителя до неї; відповідність реакцій (як фізичних, так і психічних) силі і частоті зовнішніх подразнень; критичний підхід до обставин життя; здатність самоврядування поведінкою у відповідності до норм, що встановилися в навчальних колективах; адекватність реакцій на суспільні події; здатність змінювати спосіб поведінки в залежності від зміни навчальних ситуацій; самоствердження в педагогічному колективі без шкоди для інших його членів; здатність планувати і здійснювати свій професійний шлях.

Психологічними категоріями професійного здоров'я вчителів є: відсутність психічних розладів, психологічне благополуччя, індивідуальна автономія, уміння успішно впливати на соціальне і природне середовище, адекватне сприйняття реальності, професійне зростання, розвиток, самоактуалізація, цілісність особистості.

1.2. Психологічні умови та механізми порушень професійного здоров'я вчителів загальноосвітньої середньої школи.

Професійні деструкції педагогів – це негативні якості, які утворюються в процесі виконання педагогічної діяльності, що змінюють особистісний профіль, призводять до дезінтеграції професійного розвитку, зниження продуктивності праці та ефективності взаємодії з учасниками педагогічного процесу.

Найбільш повне узагальнене дослідження професійного здоров'я педагога представлено в дослідженнях вчених Е.Ф. Зеєра, Є.І. Рогова, Е.Е. Симанюка, С.А. Рябченка, В.А. Самойлової.

Таблиця 1.

Характеристика порушень професійного здоров'я вчителів

№ п/п	Види порушень професійного здоров'я	Основні характеристики
-------	-------------------------------------	------------------------

1	Професійно зумовлені акцентуації	Надмірне посилення окремих рис характеру, а також окремих професійно обумовлених властивостей і якостей особистості, які негативно позначаються на діяльності і поведінці фахівця
2	Професійні деформації особистості	Якості особистості, деструктивно впливають на працю і професійну поведінку
3	Завчена безпорадність	Звичка жити, не чинячи опору, не беручи відповідальність на себе
4	Професійна відчуженість	Стан втрати професіоналом спільності з професійною групою, відчуття себе на периферії професійного співтовариства, втрата професійної ідентичності
5	Стагнація	Професійно обумовлена криза з характерним суб'єктивним почуттям зупинки у особистісному та професійному розвитку, зниженням рівня професійної активності особистості

З точки зору О.Г. Носкової, професійну деформацію вчителя можна розглядати як ефективну та прогресивну в рамках професійної діяльності, однак, якщо враховувати життєдіяльність в соціумі, вона носить регресивний характер [54]. Підставою для такого розуміння автором даної проблеми може бути те, що, з одного боку, професійні деформації особистості зумовлені процесом праці, а з іншого – детерміновані внутрішньо суб'єктивними характеристиками.

Аналіз теоретичних джерел дозволив нам зробити висновок про те, що основними складовими порушень професійного здоров'я вчителя можуть бути наступні психологічні якості: педагогічна агресія, авторитарність, демонстративність, педагогічний догматизм, педагогічний консерватизм, соціальне лицемірство, надконтроль, педагогічна індіферентність, домінантність, рольовий експансіонізм, поведінковий трансфер, дидактичність.

Таблиця 2

Характеристика порушень професійного здоров'я педагога

Порушення професійного здоров'я	Прояв порушення професійного здоров'я в професійній діяльності
1	2
Авторитарність	Прояв зарозумілості, деспотизму, потреба командувати

	іншими. Необгрунтовано сувора оцінка учнів, їхніх академічних здібностей, переоцінка власних можливостей.
Демонстративність	Надмірне прагнення до самоствердження, демонстрації власної переваги.
Педагогічний догматизм	Визнання тільки власного професійного досвіду. Прагнення спростити будь-яку професійну задачу, часом використовуючи розумові штампи.
Домінантність	Схильність давати розпорядження і накази як серед учнів, так і серед колег. Нетерпимість до недоліків учнів.
Педагогічна індіферентність	Емоційна сухість, жорсткість, байдуже ставлення до суб'єктів освітнього процесу. Слабка вираженість емпатії, труднощі у встановленні міжособистісного спілкування.
Дидактичність	Прагнення педагога до повчального пояснення з використанням шаблонних способів передачі знань і досвіду.
Надконтроль	Підозрілість, обачність, владність і агресивність. Будь-яка діяльність учнів піддається контролю, ретельній перевірці її результатів. Учитель прагне гальмувати свою спонтанність, творчу ініціативу.
Педагогічна агресія	Відсутність прагнення враховувати почуття, права, інтереси учнів. Упереджене ставлення до ініціативних і творчих учнів. Прихильність до покарань, вимога беззастережного підпорядкування, заниження оцінок, навішування ярликів.
Рольовий експансіонізм	Зосередженість на власних професійних проблемах і труднощах. Рольова поведінка проявляється за межами навчального закладу і переноситься в сферу міжособистісних взаємовідносин.
Соціальне лицемірство	Переконання у власній моральній непогрішності. Нещирість почуттів, емоцій, відносин.
Поведінковий трансфер	Прояв в поведінці педагога рис, властивих учням, керівництву, з використанням мовних виразів і поведінкових патернів.

На наш погляд, педагогічна агресія є однією з найбільш складних порушень професійного здоров'я вчителя, оскільки поєднує в собі два феномена: власне деформацію особистості і агресію, як деструктивну поведінку, пов'язану із заподіянням психічної або фізичної шкоди в ході педагогічної діяльності. Педагогічна агресія вчителя проявляється у відсутності прагнення враховувати почуття, права та інтереси учнів, прихильності до покарань, а також у вимозі беззастережного підпорядкування. Агресивність проявляється деякою мірою в іронії, насмішках і навішуванні ярликів. Вказана професійна деформація

виявляється у педагогів із зростанням стажу роботи, коли посилюються стереотипи мислення, зменшуються самокритичність і здатність конструктивно вирішувати конфліктні ситуації.

Аналізуючи дослідження професійної стагнації в працях вітчизняних і зарубіжних вчених, ми можемо припустити, що детермінантами цього феномена є:

1. Психофізіологічні зміни та погіршення стану здоров'я.
2. Синдром «емоційного згорання».
3. Суб'єктивне відчуття відставання в рівні компетентності від колег.
4. Низький рівень домагань, що призводить до раннього відчуттю повної самореалізації.
5. Отримання бажаної посади, набуття почуття стабільності і спокою, що призводить до зниження мотивації діяльності.
6. Авторитарний стиль керівництва.
7. Невлаштованість побутових і сімейних умов (педагог орієнтований на заробіток, а не на вдосконалення своєї педагогічної майстерності і якості освітнього процесу).
8. Знаходження сенсу життя в непрофесійній сфері.

Перераховані фактори в рівній мірі можуть вплинути на виникнення професійної стагнації. Таким чином, чим більше несприятливих чинників діє одночасно, тим раніше в діяльності педагога може виникнути стан професійної стагнації.

Висновки до першого розділу

1. Аналіз теоретичних напрацювань науковців засвідчив, що професійна діяльність учителів може ініціювати погіршення професійного здоров'я.
2. Професійні і особистісні деструкції можуть призводити до появи певних негативних якостей і властивостей у структурі особистості вчителя.

3. Зміна мотивації досягнення вчителя, а також наявність соціально-психологічної дезадаптації може призвести до появи набутої безпорадності і професійної стагнації.

4. Вчителі зі схильністю до погіршення професійного здоров'я потребують психологічного супроводу.

РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНА РОБОТА, МЕТОДИКИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ПРОГРАМА ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я ВЧИТЕЛІВ

2.1. Організація та обґрунтування методик дослідження психологічних категорій професійного здоров'я вчителів.

Емпіричне дослідження особливостей психологічного супроводу педагогів з проявами порушень професійного здоров'я включало констатувальний, формувальний, контрольний етапи експериментальної роботи.

На констатувальному етапі була проведена діагностика схильності педагогів загальноосвітніх шкіл до професійних та особистісних деструкцій.

У ході формуючого етапу експерименту реалізовувалась програма психологічного супроводу педагогів загальноосвітніх шкіл із проявами порушень професійного здоров'я.

Контрольний етап експерименту був представлений проведенням повторної діагностики, аналізом і узагальненням отриманих даних, оцінкою результативності моделі психологічного супроводу педагогів.

Дослідження проводилося в загальноосвітній школі міста Тараща №2. Загальний обсяг вибірки склав 60 педагогів.

Експериментальне дослідження здійснювалося з 2017 по 2018 рр. і включало кілька етапів:

I етап - аналітико-пошуковий-припускав вивчення досліджень з проблем деструктивного впливу професійної діяльності на особистість у вітчизняній і зарубіжній літературі, узагальнення теорій і концепцій професійного розвитку особистості педагогів, аналіз наукових досліджень, присвячених вивченню професійних і особистісних деструкцій педагогів, розробку комплексної моделі психологічного супроводу педагогів з проявами порушень професійного здоров'я;

II етап – емпіричний - полягав у проведенні констатувального експерименту, впровадженні комплексної моделі психологічного супроводу педагогів з проявами професійних та особистісних деструкцій;

III етап – узагальнюючий – спрямований на проведення контрольних зрізів, аналіз і узагальнення отриманих результатів, їх інтерпретацію та оцінку ефективності впровадження моделі психологічного супроводу.

Для реалізації поставлених цілей і завдань у цьому дослідженні використовувалися адекватні психологічні методи: спостереження, опитування, анкетування, тестування, застосування стандартизованих психодіагностичних методик. В ході реалізації формуючого етапу експерименту були використані методи практичної психології: техніки індивідуальної і груповий роботи з арсеналу соціально-психологічного тренінгу, психодрами, арт-терапії, казкотерапії, психологічні ігри і вправи, справа-правові ігри, дискусії, рольові ігри, аналіз проблемних ситуацій.

Методи математичної та статистичної обробки в нашому дослідженні були представлені процедурами кластерного і кореляційного аналізу, застосуванням статистичного критерію Манна-Уїтні, критерію Крускала-Уолліса, критерію Вілкоксона. Для обробки даних первинного діагностичного обстеження педагогів (констатуючий експеримент) ми використали кластерний і кореляційний аналіз, критерій Крускала-Уолліса. Кластерний аналіз -процедура впорядкування об'єктів у порівняно однорідні класи (групи, кластери) на основі попарного порівняння цих об'єктів за задалегідь обраними критеріями. При цьому відбувається перехід від вихідної сукупності безлічі об'єктів (змінних) до істотно меншого числа кластерів [53]. Кластерний аналіз не містить обчислювального механізму перевірки гіпотези про адекватність одержуваних класифікацій, тому, в нашому дослідженні ми застосовували даний метод статистичного аналізу з метою прояснення первинної структури зв'язків різних показників і даних, отриманих в результаті діагностики.

Метод лінійної кореляції К. Пірсона дозволяє встановити прямі зв'язки між змінними величинами за їх абсолютними значеннями [53].

Процедури кореляційного аналізу застосовувалися нами для дослідження зв'язків між окремими характеристиками. Показниками, між якими зменшувалася наявність або відсутність зв'язків, були шкали всіх методик.

Ця процедура проводилася з метою встановлення первинної структури зв'язку показників між собою в кожній групі на момент початку формувального експерименту для подальшої оцінки його ефективності.

Для оцінки відмінностей за ступенем вираженості аналізованої ознаки одночасно між трьома і більше незв'язними вибірками (групами) ми використовували критерій Крускала-Уолліса. Він дозволяє виявити ступінь зміни ознаки у вибірках, не вказуючи на спрямованість цих змін.

На етапі формування контрольної і експериментальної груп для виявлення ознак, що відрізняють групи один від одного, нами використовувався непараметричний U-критерій Манна-Уїтні – простий статистичний критерій, використовуваний для оцінки відмінностей за рівнем вираженості якої-небудь ознаки для двох незалежних вибірок [53]. U-критерій використовувався при завершенні формувального експерименту.

В ході дослідження та автоматизації обробки статистичних даних використовувалася програма STATISTIKA 6.0.

Необхідність діагностики професійних якостей і властивостей особистості педагогів обумовлена значною проблемою їх впливу на благополуччя і емоційний комфорт не тільки педагога, але і всіх учасників освітнього процесу.

Авторська анкета «Профкарта вчителя» була проведена з метою отримання цілісної картини соціально-демографічного портрета педагога. Анкета допомогла визначити стадію професійного становлення особистості педагога, ризик розвитку криз професійного становлення.

Діагностика професійних деформацій, як виду професійних і особистісних деструкцій педагогів, здійснювалася за допомогою комплексу методик:

- методика багатofакторного дослідження особистості Р. Кеттелла (№187), фактор Q1 «Задоволеність працею» використовувалася з метою діагностики ступеня вираженості задоволеності працею у випробовуваних;

- ступінь сформованості синдрому емоційного вигорання визначався за методикою діагностики рівня емоційного вигорання (В. В. Бойко), що дозволило

діагностувати провідні симптоми емоційного вигорання і визначити, до якої фази розвитку стресу вони відносяться.

- ступінь вираженості завченої безпорадності педагогів як професійної деструкції діагностувався за допомогою методики вивчення мотивації до уникнення невдач (Т. Елерс) та методики «Мотивація до успіху» (Т. Елерс). Вибір методик був обґрунтований припущенням про те, що найбільш вираженими психологічними категоріями завченої безпорадності особистості у вчителів є: мотивація уникнення невдач, мотивація до успіху, професійна дезадаптація.

На нашу думку, основним фактором виникнення професійної стагнації є наявність синдрому емоційного вигорання у педагога. Тому, спираючись на результати діагностики рівня сформованості РЕВ (методика діагностики рівня емоційного вигорання В. В. Бойко), ми також можемо зробити висновок про наявність і ступінь вираженості професійної стагнації у педагога.

Таким чином, на етапі первинної діагностики, вищевказані методики застосовувалися нами з метою виявлення порушень професійного здоров'я у педагогів, професійної агресії, вираженості ознак дезадаптації або адаптованості, визначення професійних акцентуацій, а також опис особистісних особливостей педагогів зі схильністю до професійно обумовлених деструкцій в своєму професійному становленні.

2.2. Програма психологічного супроводу професійного здоров'я вчителів.

Проаналізувавши наукову літературу, ми переконалися, що більшість пропонованих моделей психологічного супроводу, психокорекційних програм, націлені на профілактику і зниження ризику розвитку професійних деформацій, як виду професійних деструкцій у педагогів.

Моделі запобігання професійної деформації особистості педагога включають в себе тренінги, спрямовані:

- на усвідомлення професійних проблем в умовах інформування про їх причини і ознаки;
- на зміну професійних установок в поведінці і спілкуванні;

- на підвищення значущості для педагога його професійної діяльності, розвиток позитивного самосприйняття;
- на підвищення комунікативної компетентності педагогів, навчання навичкам конструктивного спілкування в ситуаціях педагогічної діяльності;
- на розвиток інтелектуальної, емоційної та поведінкової гнучкості, усунення деструктивних стереотипів поведінки;
- на психологічну підтримку педагогів;
- на навчання способам самоконтролю і саморегуляції емоційного стану;
- на навчання психофізичного тренування [17].

Головною умовою профілактики професійних деформацій особистості педагога, на думку Н.В. Гордієнко, є психологічний супровід професійного становлення суб'єкта педагогічної діяльності, який забезпечує:

- усвідомлення життєвої та професійної позиції, мотивів і сенсу професійної діяльності;
- стимуляцію самостійної роботи педагога з освоєння психотехнічних навичок, вдосконалення індивідуального стилю педагогічної діяльності;
- допомогу педагогу в освоєнні ефективних способів досягнення професійних цілей;
- актуалізацію у педагогів установок на зміцнення свого фізичного і психічного здоров'я;
- допомогу в освоєнні прийомів і технік саморегуляції емоційного стану і психофізичного тренування.

Психологічний супровід педагога розглядається автором як єдиний процес вивчення та цілеспрямованого втручання в об'єкт супроводу з метою оптимізації професійної діяльності та попередження професійних деформацій у розвитку особистості педагога [17].

Вивчаючи специфіку прояву професійних деформацій у педагогів, Л.С. Павлова прийшла до висновку, що найбільш дієвим інструментом профілактики і подолання професійних деформацій є технологія особистісно-орієнтованого тренінгу. Розроблена автором модель включає два

взаємопов'язаних компонента – «зовнішню» психологічну допомогу (здійснювану з боку керівництва освітнього закладу і психолога) і дії з самовдосконалення самого вчителя в подоланні професійної деформації особистості. У модель профілю увійшли наступні особистісно-орієнтовані технології: збагачення психологічної компетентності вчителя, удосконалення способів діяльності, оптимізація психологічного клімату та міжособистісної взаємодії, особистісно-орієнтована діагностика. На думку Л.С. Павлової, особливе місце в моделі профілактики деформацій вчителя займає робота психолога і його інструментарій: методи психодіагностики, психологічного консультування, психокорекції, психотерапії та психологічного просвітництва [56].

Професійна реабілітація вчителя, на думку А.М. Самурганової, передбачає його інформування про цей феномен, професійну компетентність, усвідомлення свого перфекціоналізму (страху помилитися), накопичення ресурсів для зміни, розвиток рефлексії, саморегуляції і корекції, оволодіння прийомами самовиховання. Автор програми вважає, що важливе місце у протидії професійній деформації педагога займає кар'єрне зростання. Передбачається як поглиблення вузько спрямованих професійних знань, так і вдосконалення методичного та психолого-педагогічного досвіду організації навчально-виховного процесу, розвиток професійно-значущих якостей (педагогічної ерудиції і цілепокладання, спостережливості, оптимізму, педагогічного мислення, бачення, імпровізації, експресивності, комунікативності).

Необхідним профілактичним засобом професійної деформації вчителя є дозвіллова діяльність. Її формами є: дозвіллове спілкування (в окремих випадках його відсутність), сприйняття і освоєння культурних цінностей в процесі читання, відвідування виставок, концертів; ігрова діяльність, дозвіллова праця і рекреація (відпочинок) [68].

Значний внесок у розробку проблеми психологічної підтримки педагогів зі схильністю до професійно обумовлених деформацій вніс Е.Ф. Зеєр. Так, на думку автора, основним завданням психологічної профілактики професійних

деформацій у педагога є створення умов, які сприятимуть адекватному та компетентному реагуванню особистості на труднощі в професійній діяльності [33].

Автор вважає, що створивши умови для запобігання ситуацій і факторів, що викликають психологічне напруження і стреси за допомогою психолого-педагогічних технологій, можна підвищити психологічну толерантність до них. Попередження і зниження їх психотравмуючого впливу можливо шляхом використання наступних особистісно-орієнтованих технологій:

1. Підвищення соціально-психологічної компетентності педагогів. Здійснюється в ході проведення семінарів з проблем психології особистості та її деструктивних змін, професійної зміни та зростання, проектування альтернативних сценаріїв професійного життя.

2. Особистісно-орієнтована діагностика, спрямована на підвищення аутопсихологічної компетентності особистості педагога і визначення його емоційних станів: соціальної фрустрованості, ступеня вираженості синдрому «емоційного вигорання», рівня невротизації.

3. Залучення педагогів в соціально і професійно значущі інновації, підвищення кваліфікації, стимулювання професійного зростання, особистісно-орієнтована атестація, розширення соціально-професійної компетентності (розробка інноваційного проекту, освоєння нової технології) [33].

Е.Ф. Зеєр стверджує, що метою консультування є зміни психологічного стану особистості педагога, усвідомлення ним своєї професійної ідентичності [30]. Якщо негативні емоційні переживання зменшилися або зникли, можна зробити висновок, що результат консультації успішний. Проте нерідко педагог опирається прийняттю рішення, змінам у сфері професійної діяльності, що може бути обумовлено рядом причин, серед яких виділяють відсутність переконаності в необхідності змін, невдоволення змінами, бажання уникнути несподіванок, страх перед невідомим і можливою невдачею. У цьому випадку, на думку автора, бажано використовувати психологічну корекцію – інструмент активного психолого-педагогічного впливу, спрямованого на усунення відхилень в особистісному і професійному розвитку педагога. Психокорекція проводиться з

метою мінімізації виявлених відхилень у професійній поведінці педагога. З метою зняття психологічної напруженості і поліпшення саморегуляції емоційних станів пропонується ретроспективний аналіз подій, що передували розвитку критичної ситуації. Для цього найчастіше практикуються спокійні, довірчі бесіди. У ході таких бесід психолог обговорює з клієнтом його конкретні вчинки, дії, що утруднюють професіогенезу [29]. Але впливу лише на одні пізнавальні компоненти саморегуляції недостатньо. Багато вчинків носять афективний емоційний характер і виникають з неадекватного ситуативного реагування. У цьому разі корекція полягає в розвитку контролю емоцій -радість, сорому, а також у формуванні адекватної реакції на психотравмуючі моменти професійної діяльності. В даному випадку, об'єктами корекційної роботи виступають нормативні приписи, посадові інструкції, зумовлюють відмову від підпорядкування спільним принципам, цілям, завданням. Така відмова виражається в різних формах - від прихованого внутрішнього опору педагога до явного конфлікту з колегами, керівництвом.

Психологічна реабілітація розуміється Е.Ф. Зеєром як процес мобілізації особистісних адаптаційних механізмів. Реабілітація передбачає повернення того, що втрачено, або може бути втрачено у зв'язку з зміною умов. Головне в реабілітації – правильне визначення предмету і реструктуризація віртуальних атрибутів особистісних життєвих смислів. До реабілітаційних психотехнологій належать різного роду психологічні тренінги: транзакційний аналіз, психодрама, інтелектуальний тренінг, тренінг рефлексії, рольова гра. Е.Ф. Зеєр виділяє наступні шляхи професійної реабілітації:

1. Підвищення соціально-психологічної компетентності та аутокомпетентності.
2. Діагностика професійних деформацій та розробка індивідуальних стратегій їх подолання.
3. Проходження тренінгів особистісного та професійного зростання.
4. Рефлексія професійної біографії та розробка альтернативних сценаріїв подальшого особистісного та професійного зростання.

5. Профілактика професійної дезадаптації молодого спеціаліста.
6. Оволодіння прийомами, способами саморегуляції емоційно-вольової сфери і самокорекції професійних деформацій.
7. Підвищення кваліфікації та перехід на нову кваліфікаційну категорію або посаду [33].

Таким чином, в профілактичній моделі Е.Ф. Зєсра, генеральним напрямом подолання професійних деструкцій є підвищення самосвідомості особистості (активізація спрямованості особистості на саморозвиток власного «Я», творчого «Я», на осягнення особистістю ціннісної обумовленості власної активності), гуманістична спрямованість, філософське осмислення власного життєвого шляху.

Підводячи підсумок короткого огляду методів психологічного супроводу педагогів з проявами порушень професійного здоров'я у працях різних авторів, можна відзначити, що в більшості програм, як спрямованих на профілактику професійно обумовлених деструкцій в цілому, так і їх окремих елементів, використовуються критерії особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів. Це говорить про те, що метою психологічного супроводу є стимулювання професійного зростання педагога, активізація професійної спрямованості, стабілізація рівня самооцінки, саморозвиток, самовдосконалення, підвищення рівня саморегуляції емоційної сфери, розвиток цілепокладання.

Полісистемний зв'язок здоров'я з процесом праці вчителя передбачає використання нових оздоровлюючих технологій, прогнозуючих моделей в інтересах охорони здоров'я вчителя. Моделі, орієнтовані на формування та охорону здоров'я вчителя необхідно розробляти для впровадження на різних рівнях освітньої діяльності. Таким чином, збереження і зміцнення професійного здоров'я педагогів є необхідною умовою благополуччя підростаючого покоління, тому робота по його формуванню і зміцненню має величезну соціальну значущість.

Висновки до другого розділу

1. Емпіричне дослідження особливостей психологічного супроводу педагогів з проявами порушень професійного здоров'я включало констатувальний, формувальний, контрольний етапи експериментальної роботи.
2. Методики і опитувальники використовувалися в нашому дослідженні для визначення ступеня вираженості ризику виникнення професійно зумовлених порушень здоров'я педагогів, вивчення задоволеності працею та професійною діяльністю, діагностики акцентуацій характеру, самооцінки, агресії, ригідності, невротичних рис особистості, а також ступеня вираженості емоційного вигорання вчителів.
3. Надання допомоги особистості педагога в його самопізнанні сприяє формуванню адекватної самооцінки та адаптації до реальних життєвих умов, формування ціннісно-мотиваційної сфери, подолання кризових ситуацій, професійних деструкцій і досягненні емоційної стійкості.

РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ КАТЕГОРІЙ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я ВЧИТЕЛІВ

3.1. Аналіз сформованості психологічних категорій професійного здоров'я педагогів

Практичний етап нашого дослідження почався з анкетування педагогів ЗОШ №2 м.Таращі за допомогою авторської анкети «Профкарта учителя», метою якого було вивчення таких характеристик, як стать, вік, тривалість педагогічного стажу, стадія професійного становлення, інтенсивне спілкування з учасниками навчального процесу [Табл. 3.1].

Таблиця 3.1

Результати анкетування педагогів школи №2

Основна характеристика	Процентне співвідношення
Стать	
Чоловіки (від 23 до 64 років)	4,7%
Жінки (від 23 до 67 років)	95,3%
Ступінь освітнього процесу	
Вчителі початкових класів	22,5%
Вчителі предметники середніх класів	53,7%
Вчителі предметники старших класів	23,8%
Стадія професійного становлення	
Стадія професійної адаптації (18-25 років)	25,8%
Стадія первинної професіоналізації (26-30 років)	12,9%
Стадія вторинної професіоналізації (30-38 років)	16,1%
Стадія професійної майстерності (38-55 років)	45,2%
Тривалість педагогічного стажу	
до 3-х років	25,8%
4 роки-10 років	20,9%

11 років-20 років	25,8%
21 рік-30 років	12,9%
31 рік-40 років	11,3%
40 років і більше	3,3%
Додаткове навантаження	
Адміністративна посада 13,7%	
Вихователь в ГПД 65,7%	
Класне керівництво 72,9%	
Педагог-організатор 1,9%	
Педагог-психолог 2,2%	
Соціальний педагог 2,5%	
Не мають додаткового навантаження 27,1%	

Оцінка соціально-демографічних характеристик педагогів показала, що більша частина вибірки - жінки (95,3%) віком від 23 до 67 років, представників чоловічої статі - 4,7% віком від 23 до 64 років. Тривалість педагогічного стажу респондентів склала від 1 року до 46 років, серед яких молодих фахівців (педагогічний стаж до 3-х років) – 25,8%, вчителів з стажем від 4 до 10 років – 20,9%, від 11 до 20 років – 25,8%, від 21 до 30 років – 12,9%, від 31 до 40 років – 11,3%, від 40 і більше – 3,3% випробовуваних. Основні стадії професійного становлення представлені різною кількістю респондентів. Найчисленнішою виявилася стадія професійної майстерності – 45,2% респондентів. На стадії професійного становлення знаходяться 25,8% педагогів. Стадія первинної та вторинної професіоналізації представлена відповідно 12,9% і 16,1% випробовуваних.

Шкала «додаткове навантаження» була введена нами для оцінки напруженості умов праці педагогів. Серед опитаних, 72,9% респондентів мають додаткове навантаження, у 27,1% вчителів додаткової навантаження немає.

Щодо нашого припущення про вплив рівня задоволеності працею на можливе виникнення та розвиток порушень професійного здоров'я, були отримані наступні результати. Так, 23,5% педагогів оцінюються високим рівнем

зацікавленості в роботі. Трудова діяльність викликає у них почуття задоволеності і інтерес. Середня вираженість даної якості відзначається у 38,7% респондентів. Низький рівень інтересу до роботи був виявлений у 37,8% педагогів, що, на нашу думку, є одним з основних факторів ризику виникнення порушень професійного здоров'я.

Повна задоволеність власними досягненнями у професійній діяльності властива 76,5% випробовуваних. Педагоги відзначають активне зростання професійних знань і стверджують, що за останні роки змогли багато чого досягти в своїй професії.

Часткова задоволеність досягненнями в роботі спостерігається у 23,5% вчителів. Зростання професійних знань характеризується якоюсь нестабільністю, педагогічна діяльність не відзначається значними досягненнями.

Високий рівень задоволеності взаємовідносинами зі співробітниками характерний для 88,2% педагогів. Це виражається в хороших відносинах з членами трудового колективу, взаємній повазі, взаємодопомозі, відсутністю значних розбіжностей. У 11,8% респондентів середній рівень задоволеності взаємовідносинами зі співробітниками, що характеризується періодичним виникненням непорозуміння у сфері професійної діяльності, яке не несуть міжособистісного характеру.

Повна задоволеність взаємовідносинами з керівництвом характерна для 17,6%. У більшості педагогів (70,6%) спостерігається середній рівень задоволеності за даною шкалою, що виражається в частому нерозумінні з боку керівництва. Незадоволені взаємовідносинами з керівництвом 11,8% випробовуваних.

Рівень домагань у професійній діяльності відображається в прагненні педагога до вдосконалення, саморозвитку, отримання нових знань, освоєння нестандартних технологій у сфері своєї професії. Поміж випробовуваних дана тенденція спостерігається у 47,1%, причому у деяких педагогів (11,8%) вона виражена набагато сильніше. Низький рівень домагань в професійної діяльності

відзначається у 52,9% вчителів, що дозволяє нам зробити висновок про ризик виникнення професійної стагнації у цієї групи респондентів.

Серед випробовуваних нами була виявлена група педагогів (35,4%), для яких задоволення, одержуване від роботи набагато важливіше, ніж високий заробіток. Однак, для 23,5% характерна перевага високого заробітку порівняно з виконуваної ними професійною діяльністю.

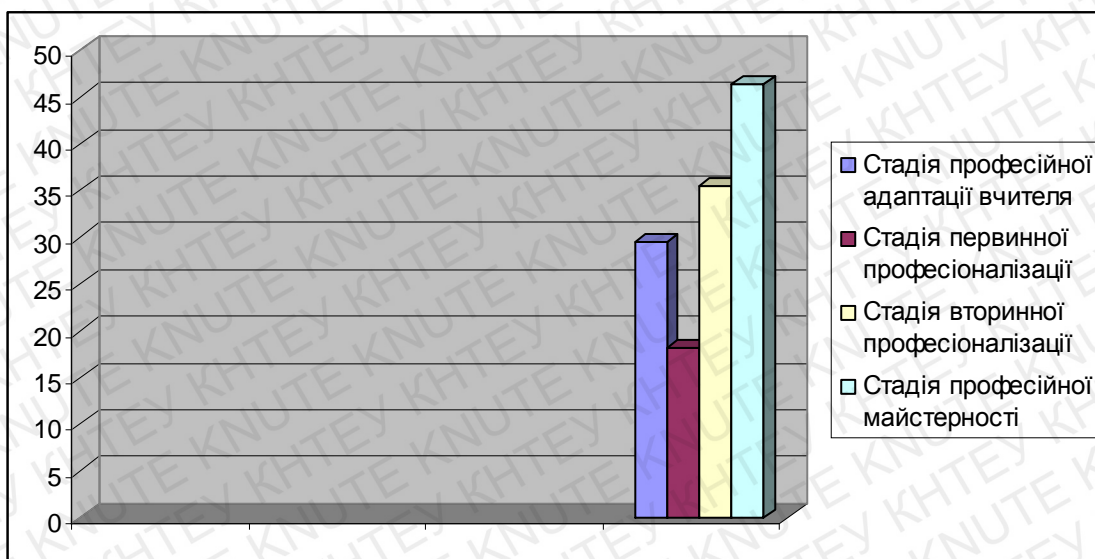
94,1% педагогів цілком задоволені умовами праці і вважають, що в колективі склалися для цього хороші умови. 5,9% вчителів повністю незадоволені умовами праці, що склалися.

Дослідження професійної відповідальності педагогів показало, що низький рівень характерний для 41,2% випробовуваних, середній - 35,3%, високий - 23,5%.

Аналіз загальної задоволеності працею показав, що 52,9% педагогів повністю задоволені трудовою діяльністю. Для них характерна зацікавленість у вирішенні ділових проблем, спрямованість на рішення професійних завдань. Часткова задоволеність працею відзначається у 29,7% респондентів, що виражається в нездатності проявляти достатню завзятість у відстоюванні своєї ділової стратегії. Можуть виявлятися тенденції уникнення прямої відповідальності в ситуаціях, що вимагають безпосередньо особистісного втручання і спроба замінити його вказівками керівництва, певний формалізм. Низькі показники оцінок за шкалою «загальна задоволеність працею» характерні для 17,4% педагогів.

Ризик виникнення професійних деструкцій спостерігається у респондентів на різних стадіях професійного становлення, але найбільш високий у педагогів, що знаходяться на стадії вторинної професіоналізації (35,2%) [Мал. 3.1].

Діагностика рівня емоційного вигорання здійснювалася за методикою В. Бойко, що дозволяє виділити три фази даного синдрому (фази напруження, резистенції і виснаження), кожна з яких представлена чотирма ознаками. Емоційне вигорання, як професійна деформація, проявляється у педагогів у звуженні емоційної гами, рівнодушному ставленні до проблем учнів, що характеризується як педагогічна індіферентність.



Малюнок 3.1. Відсоткове співвідношення групи педагогів різних стадій професійного становлення з низькими показниками загальної задоволеності працею

Факторами, що детермінують розвиток професійно обумовлених деструкцій, в даному випадку може бути криза професійної кар'єри, що виражається в незадоволеності соціально-професійним статусом, посадою.

Нам вдалося встановити, що у педагогів на стадії професійної адаптації показник «низька задоволеність працею» позитивно пов'язаний з показниками «перевага виконуваної роботи високому заробітку», «задоволеність умовами праці», «задоволеність досягненнями в роботі». Тобто, на даній стадії професійного становлення, незадоволеність працею обумовлена низькою заробітною платою педагога, поганими умовами праці, низькими досягненнями в професійній діяльності.

У педагогів на стадії вторинної професіоналізації показник «низька задоволеність працею» корелює з показниками «задоволеність взаєминами з керівництвом», «домагання в професійній сфері», «інтерес до роботи». Ми вважаємо, що незадоволеність працею у педагогів, що знаходяться на вторинній стадії професійного становлення, залежить від того, як складаються взаємини з керівництвом, а також від можливостей самореалізації та саморозвитку у професійній діяльності.

Показник «незадоволеність професійною діяльністю» позитивно пов'язаний у педагогів зі стажем до 3 - х років з показником «задоволеність умовами праці»,

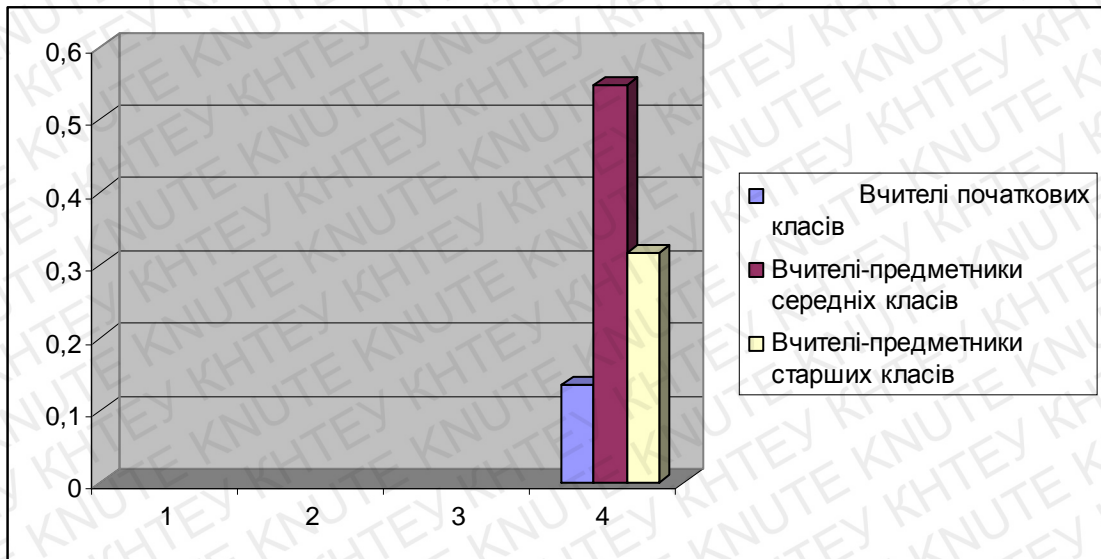
негативно - з показниками "професійна відповідальність", "задоволеність взаємовідносинами зі співробітниками", «інтерес до роботи».

Таким чином, ризик виникнення порушень професійного здоров'я відбувається в усіх групах вчителів. Загальна незадоволеність працею виступає основним фактором, що детермінує розвиток професійно зумовлених деструкцій у педагогів, що є неспростовним доказом нашого припущення про збідніння професійної діяльності, вираженої в зниженні професійних інтересів, незадоволеності у взаєминах з керівництвом, низькому рівні домагань у професійній діяльності. Все це може призвести до виникнення професійно обумовлених і особистісних деструкцій у педагога.

Вивчення виникнення професійно обумовлених акцентуацій педагогів, як особистісної деструкції, проводилося з метою підтвердження припущення про те, що професійні акцентуації особистості проявляються в різній мірі і характеризують більшість педагогів, нещодавно залучених до професію і тих, що пропрацювали в ній тривалий час.

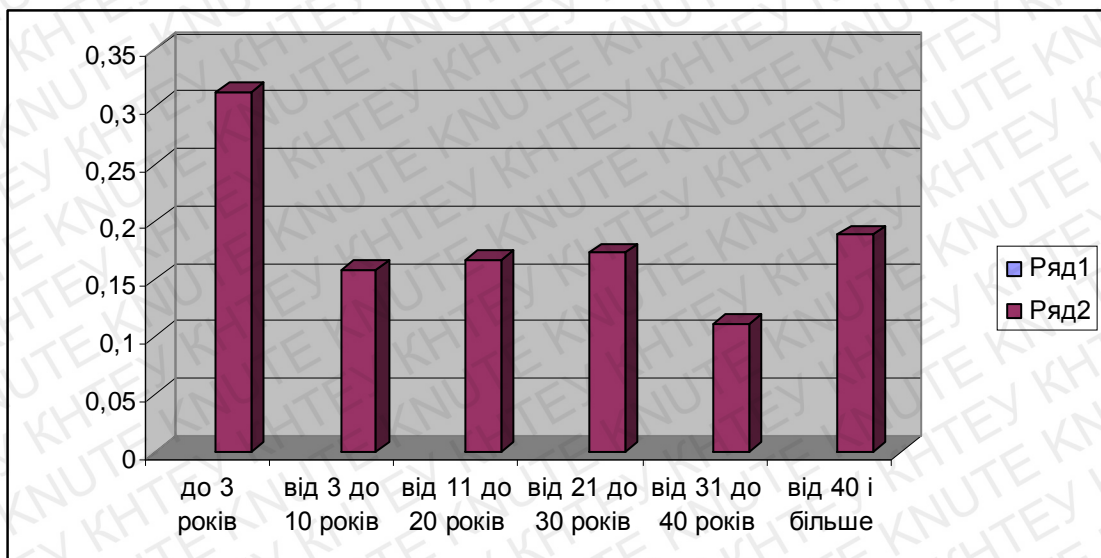
Провівши аналіз дослідження ступеня вираженості акцентуацій характеру педагогів, ми прийшли до висновку, що яскраво вираженими типами акцентуацій характеру серед педагогів є: емотивний – 19,7%, демонстративний – 14,7%, екзальтований – 14,7%, педантичний – 13,8%, ригідний - 13,9%. Менш вираженими виявилися такі типи акцентуацій, як: гіпертимний – 12,8%, циклотимний – 12,4%, тривожний – 12,2%, дистимний – 11,1%. Слабо вираженим є неврівноважений тип акцентуації характеру - 8,2%.

Отже, ризику виникнення порушень професійного здоров'я більшою мірою піддаються вчителі-предметники середніх класів (5-9 клас). Менший ступінь ризику характерний для вчителів початкових класів (12,5%) [Мал. 3.2].



Малюнок 3.2. Процентне співвідношення групи педагогів різних ступенів освіти з низькими показниками загальної задоволеності працею

У 32,4% педагогів з тривалістю стажу до 3-х років, відзначаються найнижчі показники загальної задоволеності працею порівняно з іншими респондентами. Це обумовлено тим, що велика кількість «молодих фахівців» на даній стадії відчують кризу професійних експектацій, який виражається в розбіжності професійних очікувань і реальної дійсності, що і призводить до незадоволеності працею [Мал 3.3].



Малюнок 3.3. Процентне співвідношення групи педагогів різної тривалості педагогічного стажу з низькими показниками загальної задоволеності працею

За допомогою процедур кластерного і кореляційного аналізу нам вдалося встановити, що у педагогів на стадії професійної адаптації показник «низька

задоволеність працею» позитивно пов'язаний з показниками «перевага виконуваної роботи високому заробітку», «задоволеність умовами праці», «задоволеність досягненнями в роботі». Тобто, на даній стадії професійного становлення, незадоволеність працею зумовлена низькою заробітною платою педагога, поганими умовами праці, низькими досягненнями в професійній діяльності.

У педагогів на стадії вторинної професіоналізації показник «низька задоволеність працею» корелює з показниками «задоволеність взаєминами з керівництвом», «домагання в професійній сфері», «інтерес до роботи». Ми вважаємо, що незадоволеність працею у педагогів, що знаходяться на вторинній стадії професійного становлення, залежить від того, як складаються взаємини з керівництвом, а також від можливостей самореалізації та саморозвитку у професійній діяльності. Показник «незадоволеність професійною діяльністю» позитивно пов'язаний у педагогів зі стажем до 3 - х років з показником «задоволеність умовами праці», негативно - з показниками «професійна відповідальність», «задоволеність взаємовідносинами з колегами», «інтерес до роботи».

Таким чином, ризик виникнення професійних деструкцій відбувається в усіх групах респондентів. Загальна незадоволеність працею виступає основним фактором, що детермінує розвиток професійно зумовлених деструкцій у педагогів, що є неспростовним доказом нашого припущення про збіднення професійної діяльності, вираженої в зниженні професійних інтересів, незадоволеності у взаєминах з керівництвом, низькому рівні домагань у професійній діяльності. Все це може призвести до виникнення професійно зумовлених і особистісних деструкцій у педагога.

Вивчення виникнення професійно зумовлених акцентуацій педагогів, як особистісної деструкції, проводилося з метою підтвердження припущення про те, що професійні акцентуації особистості проявляються в різному ступені і характеризують більшість педагогів, задіяних в професії і тих, що пропрацювали в ній тривалий час.

Подальший аналіз отриманих результатів дозволив нам підтвердити припущення про вплив рівня залученості педагога в професійну діяльність на ступінь вираженості тієї чи іншої акцентуації [Табл. 3.4].

Таблиця 3.4

Показники рівня залученості педагогів у професійну діяльність, а також вираженості типів акцентуацій характеру, властивих відповідному рівню

Залученість в професійну діяльність	Процентне співвідношення	Виражені типи акцентуацій характеру	Процентне співвідношення
Високий рівень	23,5%	Емотивний	15,7%
		Демонстративний	13,6%
		Педантичний	13,2%
Середній рівень	38,7%	Екзальтований	14,4%
		Гіпертимний	12,6%
Низький рівень	37,8%	Дистимний	12,7%
		Тривожний	11,2%

Метод спостереження допоміг нам переконатися в тому, що в процесі виконання педагогічної діяльності, акцентуації рис характеру набувають професійно зумовленого характеру.

Серед випробовуваних, що мають високий ступінь залученості в професійну діяльність, яскраво вираженими є: демонстративний, гіпертимний, емотивний типи акцентуацій.

Професійна поведінка педагогів з яскраво вираженим емотивним типом (15,7%) відрізняється старанністю, загостреним почуттям обов'язку. Для більшості таких випробовуваних характерна надмірна емоційність, чутливість, тривожність.

Педагоги з переважанням демонстративного типу акцентуації характеру (13,6%) характеризуються жвавістю, рухливістю, легкістю у встановленні контактів з об'єктами освітнього процесу. Відзначається схильність до прояву демонстративної поведінки на уроці, прагнення до лідерства і спрага похвали. Педагогічна діяльність для них – засіб самоствердження на тлі педагогічного колективу.

Було відзначено, що багато педагогів дуже гостро реагують на будь-який прояв порушення порядку. Скрупульозність, схильність жорстко слідувати наміченому плану, часті сумніви в правильності виконаної роботи – все це обумовлено переважанням педантичного типу акцентуації характеру у 13,2% випробовуваних.

Для педагогів, з переважно середнім рівнем залученості в професію, яскраво вираженими типами акцентуацій з'явилися: екзальтований і гіпертимний типи.

Екзальтований тип акцентуації характеру проявляється у педагогів (14,4%) у схильності до миттєвих настроїв, високої балакучості. В умовах професійної діяльності можуть спостерігатися часті суперечки, але відкритих конфліктів педагоги уникають. Їх психіка відрізняється високою лабільністю, що може відігравати позитивну роль у професійній діяльності.

Педагогів з гіпертимним типом акцентуації характеру (12,6%) відрізняє велика рухливість, товариськість, вираженість жестів, міміки, пантоміміки. У професійній діяльності вони важко переносять умови жорсткої дисципліни. Надмірне прагнення до самостійності часто служить джерелом конфліктів з керівництвом.

У педагогів з низьким рівнем залученості в професію, домінуючими є такі типи акцентуації, як: тривожний і дистимний.

Серйозність, деяка пригніченість настрою і повільність характеризують педагогів з дистимним типом акцентуації характеру (12,7%). В професійній діяльності спостерігається низька контактність, небалакучість. Такі педагоги схильні фіксуватися на тінювих сторонах життя, мають загостреним почуттям справедливості.

Тривожний тип акцентуації характеру властивий 11,2% респондентів. Педагоги даного типу акцентуації відрізняються зниженим настроєм, боязливістю, невпевненістю в собі. Вони відчувають побоювання за себе, своїх близьких, довго переживають невдачу і сумніваються в правильності своїх дій. Процес прийняття відповідальних рішень у педагогів пов'язаний з постійними переживаннями, зважуванням. Але, незважаючи на те, що у представників даної

групи зазначається повна або часткова втрата інтересу до професійної діяльності, вони все ж прагнуть бути старанними у рамках професійної діяльності і проявляють велику завзятість у досягненні поставлених цілей.

Таким чином, педагоги, з високим ступенем залученості в професійну діяльність володіють такими якостями характеру, як: рухливість, легкість у встановленні контактів, вразливість, артистизм. В професійної діяльності відзначається висока контактність в середовищі колег, спрага діяльності, загострене почуття обов'язку, прагнення до лідерства, пізнання і самопізнання. Характерними рисами особистості педагогів з низьким рівнем залученості в професійну діяльність є: настороженість, чутливість до образ, поразок, несправедливості.

Педагогічна діяльність характеризується інертністю в мисленні, вдовою товариськістю жорсткістю установок і поглядів, авторитарністю, консерватизм. При цьому педагоги мають сумлінність і прагнуть домогтися високих показників в тій справі, за яку беруться. Крім втручання в професійну діяльність, виникнення професійних акцентуацій може бути обумовлено тривалістю перебування в професійній діяльності.

Існує певна ступінь впливу стажу на розвиток професійних акцентуацій педагогів: від прямої детермінації розвитку одних акцентуацій, до нівелювання інших видів. У педагогів зі стажем до 3 років відбивається домінування таких акцентуацій, як гіпертимність, емотивність, причому вираженість емотивності спостерігається у 15,8%. Вчителі зі стажем від 3 до 10 років характеризуються яскравою виразністю емотивності, рівень якої трохи знижений, в порівнянні з педагогами першої групи і відзначається у 13,7%, демонстративності, екзальтованості. Випробовувані зі стажем від 11 до 20 року також мають демонстративність і емотивність, хоча на даній стадії у більшості починає переважати педантичність. При тривалості професійного стажу від 21 до 30 років спостерігається збільшення кількості яскраво виражених акцентуацій. На даній стадії у педагогів відзначаються найвищі показники емотивності і педантичності. Також ми можемо спостерігати розвиток тривожності (9,1%) і ригідності (11,7%).

У педагогів зі стажем від 31 до 40 років рівень тривожності і ригідності трохи вищий і відзначається у більшого числа респондентів. На даному етапі багато педагогів характеризуються виразністю дистимності (7,3%) і циклотимності (9,2%).

Вчителі з тривалістю стажу від 40 і більше років відрізняються наявністю дистимності, циклотимності і ригідності, тільки вираженість цих якостей є набагато вищою, ніж у попередньої групи педагогів.

Таким чином, прояв і характер професійно зумовлених акцентуацій, як деструкції особистості педагога, обумовлений не тільки ступенем залученості в професійну діяльність, а й тривалістю педагогічного стажу. Нам також вдалося встановити, що в ході професійної педагогічної діяльності, відбувається подвійний процес: з однієї сторони, деякі акцентуації формуються і посилюються, з іншої – в ході професійної діяльності акцентуації частково нейтралізуються. На різних етапах стажу один з цих процесів виявляється провідним, визначальним.

На основі аналізу даних, отриманих в результаті діагностики завченої безпорадності, нами були зроблені наступні висновки: 11,1% педагогів володіють ознаками вираженої професійної дезадаптації, що виражається в зниженні самооцінки вчителя, мотивації професійної діяльності (або в її істотному спотворенні), в негативному ставленні до колег і учнів, втраті суб'єктивного сенсу виконуваної діяльності, агресії, конфліктності. На нашу думку, професійна дезадаптація призводить до уповільнення темпів професійного розвитку та зниження продуктивності професійної діяльності через концентрацію енергії на власних переживаннях.

3.2. Емпіричний аналіз ефективності психологічної програми формування професійного здоров'я вчителів ЗОШ № 2 м. Тараща.

Основною метою формувального етапу експериментальної роботи була реалізація моделі психологічного супроводу вчителя з проявами порушень професійного здоров'я, що є організованим процесом, спрямованим на розвиток

особистості і збереження самовіддачі в ситуаціях подолання криз професійного становлення, а також професійного стресу.

Модель психологічного супроводу включає в себе наступні напрямки роботи з педагогами: діагностичний, психокорекційний, просвітницький.

Доцільність діагностичного напрямку полягає в проведенні психодіагностичного обстеження педагогів, націленого на виявлення міри ризику розвитку професійних і особистісних деструкцій. Розроблений нами комплекс методик дозволяє діагностувати окремі компоненти професійно обумовлених і особистісних деструкцій, допомагає оцінити ступінь ризику їх вираженості [Табл. 3.5].

Таблиця 3.5

Методики діагностики порушень професійного здоров'я педагогів

Види деструкцій педагога	Методики діагностики
Задоволеність педагогічною працею	Методика багатофакторного дослідження особистості Р. Кеттелла (№187) – шкала «консерватизм».
Емоційне вигорання та стагнація	Методика діагностики рівня емоційного вигорання В. В. Бойко.
Завчена безпорадність.	Опитувальник оцінки рівня соціально-психологічної адаптації вчителя середньої школи М. А. Дмитрієвої, Методика вивчення мотивації до уникнення невдач (Т. Елерс), Методика «Мотивація до успіху» (Т. Елерс).

Психокорекційний напрямок моделі представлено розробкою та апробацією психокорекційної програми, спрямованої на мінімізацію впливу акцентуованих рис характеру, детермінованих професійною діяльністю; зниження рівня професійної агресії; підвищення можливостей соціально-педагогічної адаптації вчителя; нормалізацію самооцінки.

Метою просвітницької роботи була психологічна профілактика виникнення синдрому емоційного вигорання, професійної стагнації, завченої безпорадності.

Даний вид роботи був організований в формі тематичних занять, групових дискусій, диспутів.

Це стає особливо значущим в сучасних умовах розвитку української системи освіти, яка характеризується впровадженням інноваційних технологій, успішність розвитку яких, у свою чергу, під багато в чому визначається готовністю учителя до роботи в безперервному інноваційному режимі, до гнучкого, оперативного реагування в своїй професійній діяльності на постійно мінливі потреби суспільства і особистості.

Схематично проведену роботу з покращення психологічного здоров'я вчителів можна зобразити у вигляді дослідницької моделі [Мал 3.3]. Вивчення професійних деформацій педагогів, що виникають в результаті впливу професійних і особистісних деструкцій, підтвердило факт їх негативного впливу на структуру особистості вчителя. Аналіз дослідницької моделі психологічного супроводу вчителів показав, що немає їх чіткої, узагальненої структури критеріїв здоров'я, що зведення до якогось одного універсального критерію є непродуктивним. Найбільш виправданим, на наш погляд, є розгляд професійного здоров'я з точки зору його компонентного складу. Такий підхід дозволяє систематизувати й операціоналізувати досліджуване поняття. Виділені нами в якості основних структурних компонентів професійного здоров'я педагога: психофізіологічний; когнітивний; рефлексивно-оцінний; мотиваційний; емоційний реалізуються за допомогою психокорекційної та просвітницької роботи. Виникнення і розвиток деформацій може призводити до професійної агресії, емоційного вигорання, консерватизму, соціального лицемірства та іншим небажаним якостям в особистості педагога. Подібні зміни впливають не тільки на сферу професійної діяльності, а й призводять до змін в структурі особистості вчителя, набуваючи характеру особистісних деструкцій.

Першим етапом реалізації нашої моделі психологічного супроводу був діагностичний етап. В ході аналізу даних, отриманих на цьому етапі, нам вдалося виявити педагогів «групи ризику», з проявами професійних і особистісних деструкцій.



Мал. 3.4. Дослідницька модель психологічного супроводу вчителів

Далі в нашому дослідженні слідував етап психологічної профілактики деструкцій у педагогів. Даний етап включав в себе проведення психокорекційних заходів і просвітницької роботи з педагогами

Психокорекційна робота була представлена проведенням індивідуальних і групових заходів, спрямованих на зниження ризику виникнення професійно обумовлених і особистісних деструкцій.

Метою індивідуальних психокорекційних заходів була мінімізація основних компонентів деструкції за допомогою індивідуального консультування. Основними завданнями виступали:

1. Усвідомлення потреби в професійному та особистісному саморозвитку педагога;
2. Навчання навичкам зняття психоемоційного напруження;
3. Допомога при вирішенні криз професійного розвитку.

Основними психологічними технологіями на даному етапі виступали техніки арт-терапії, пісочної терапії та казкотерапії.

При проведенні індивідуальних консультацій педагогам надавалася можливість емоційного реагування на актуальні психотравмуючі події, наявні в їх професійному досвіді. Емоційна підтримка протягом усього періоду консультування допомагала педагогам самостійно знаходити шляхи виходу з складних життєвих ситуацій.

Метою групової психокорекційної роботи виступало зниження ступеня ризику розвитку професійних і особистісних деструкцій шляхом впровадження психокорекційної програми. Основними завданнями даного етапу роботи були: розвиток рефлексії, розвиток комунікативних навичок і цілепокладання, нормалізація психоемоційного стану, нормалізація рівня самооцінки, зниження психічної ригідності, стимулювання творчого потенціалу. Активно застосовувалися технології соціально-психологічного тренінгу, техніки арт-терапії, прийоми і техніки психодрами.

Розроблена і запропонована психокорекційна програма «Стратегія мого успіху» була спрямована на підвищення рівня особистої ефективності,

позбавлення від стереотипів, досягнення успіху і самореалізації в професійній діяльності.

Завдання програми:

- сприяти активному прояву та розвитку особистого потенціалу, гнучкості мислення, винахідливості, спостережливості та увазі;
- продемонструвати можливості використання креативності при вирішенні життєвих проблем, а також досягненні особистих і професійних цілей;
- сформувати навички командної творчої роботи.

В основу програми були покладені наступні принципи: моделювання ситуацій новизни і невизначеності; ігровий характер взаємодії; позитивний зворотній зв'язок, відмова від критики змісту роботи; баланс між інтуїцією і критичним мисленням; ретроспективне вибудовування паралелей між змістом занять і життєвим досвідом учасників; широке використання засобів візуальної та пластичної експресії.

Основна освітня технологія - технологія тренінгу як методу активного навчання, метою якого є розвиток знань, соціальних установок, умінь і навичок.

Тренінг дозволяє виявляти потреби, формулювати цілі і знаходити дієві способи їх досягнення.

Інтенсивність тренінгових занять дозволяє педагогам максимально проявити і використовувати свою творчість і новаторські здібності, вивчити прийоми ефективної поведінки, позбутися стереотипів і добитися справжнього успіху в сфері професійної діяльності.

Під час реалізації першого етапу блоку, спрямованого на знайомство і згуртування – група була відкритою, але потім набула закритого характеру і нові учасники приймалися за згодою членів сформованої групи. На етапі набору в групу нами проводилося спостереження за педагогами з метою виявлення найбільш підходящої форми роботи.

Учасники тренінгової групи виступали в якості експериментальної вибірки. В якості контрольної групи виступали педагоги, які не беруть участі у

формульованому експерименті, що мають аналогічні показники ризику виникнення професійно обумовлених і особистісних деструкцій.

Тривалість реалізації програми склала 18 годин: заняття проводилися по 1 годині, 1 раз на тиждень.

Етап просвітницької роботи здійснювався з педагогами, що мають низький рівень ризику порушень професійного здоров'я, і включав в себе групове інформування про способи самопомоги у важких життєвих ситуаціях, про шляхи попередження появи і посилення деструкцій, про шляхи самовдосконалення для запобігання професійних деструкцій. Основними технологіями виступали міні-лекції, групові дискусії, диспути. Найбільш обговорюваними темами стали «Кризові ситуації і способи їх подолання», «Особиста ефективність», «життєва навігація».

По закінченню реалізації всіх ступенів профілактичного етапу моделі було проведено індивідуальне консультування педагогів за запитом з метою визначення ступеня усвідомленості особистісних змін.

На завершальному етапі проводилася оцінка ефективності моделі психологічного супроводу педагогів зі схильністю до порушень професійного здоров'я.

Для оцінки ефективності результатів моделі психологічного супроводу педагогів з ризиком виникнення порушень професійного здоров'я нами використовувався статистичний непараметричний парний критерій Т-Вілкоксона для порівняння результатів двох експертів, отриманих на пов'язаній вибірці. Використання критерію Вілкоксона дозволило відзначити достовірні відмінності показників експериментальної та контрольної груп випробовуваних.

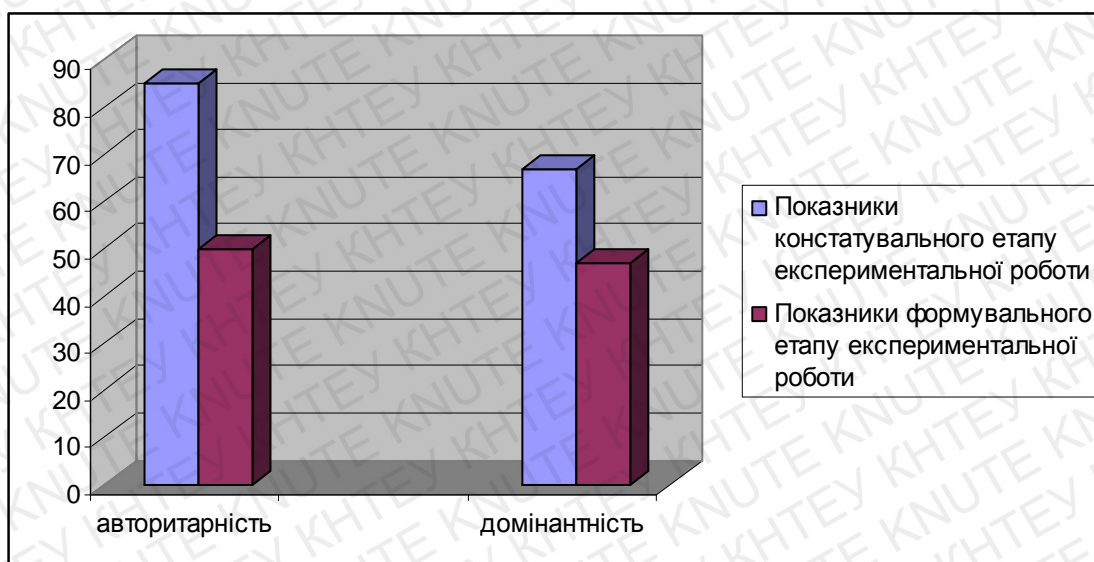
У педагогів експериментальної групи з низьким рівнем задоволеності працею змінилися показники зацікавленості в роботі (p-level 0,024449), відносини з керівництвом (p-level 0,014548), домагань в професійній сфері (p-level 0,013169), професійній відповідальності (p-level 0,034113). У педагогів, які перебувають на стадії вторинної професіоналізації, також відзначаються достовірні зміни показників загальної задоволеності працею (p-level 0,047741). Експериментальна

група молодих фахівців зі стажем до 3-х років також характеризується достовірними змінами показника задоволеність умовами праці (p-level 0,0231197) порівняно від показників педагогів контрольної групи. Достовірно змінилися показники соціально-психологічної дезадаптації (p-level 0,042199), мотивації уникнення невдач (p-level 0,024147), мотивації до досягнення успіху (p-level 0,034659) в експериментальній групі педагогів в порівнянні з показниками контрольної групи.

Наочна ілюстрація різниці показників ризику виникнення порушень професійного здоров'я в експериментальній і контрольній групах педагогів дозволяє пересвідчитися в ефективності розробленої моделі психологічного супроводу.

За показником авторитарності і домінантності у педагогів експериментальної групи співвідношення величин виглядають наступним чином [Мал. 3.5].

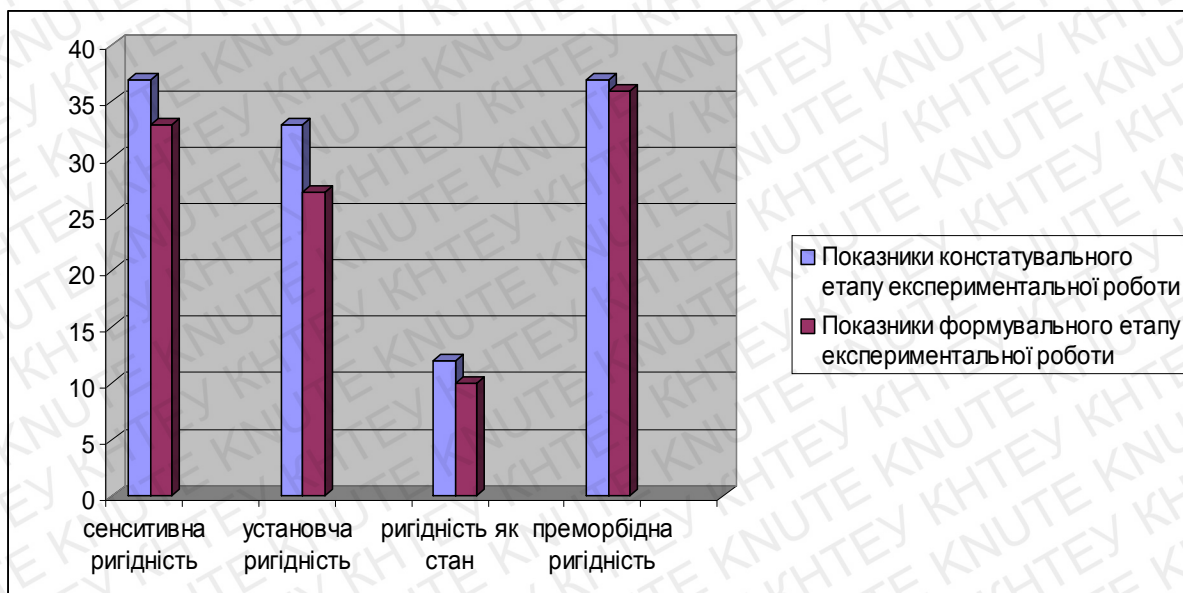
Малюнок наочно показує зниження показників оцінок за ознаками «домінантність» і «авторитарність» в експериментальній групі, причому зниження показника авторитарності найбільш виражене.



Малюнок 3.5. Порівняння показників експериментальної групи випробовуваних на констатуючому і контрольному етапах експерименту за ознаками «домінантність», «авторитарність»

Величина показника «домінантність» знизилася у педагогів експериментальної групи набагато більше, ніж у контрольній групі, де відзначається незначне зниження даної величини. Цей факт підтверджують і результати застосування критерію Вілкоксона, які свідчать про достовірність зміни показників доміантності до і після формувального експерименту (p-level 0,0332167).

Щодо педагогічного догматизму, було встановлено, що в експериментальній групі достовірно змінилися показники загальної ригідності (p-level 0,033298). У порівнянні з контрольною групою, у педагогів експериментальної групи відзначається значне зниження оцінок таких видів діяльності, як: сенситивна ригідність, установча ригідність, ригідність як стан, залишилися практично незмінними показники преморбідної ригідності [Мал. 3.6].



Малюнок 3.6. Порівняння показників експериментальної групи на констатувальному і контрольному етапах експерименту за ознакою «ригідність»

Також необхідно відзначити зниження ризику виникнення педагогічної індіферентності, що характеризується наявністю депресивних подій в експериментальній групі після формуючого етапу експерименту (методика діагностики депресивних станів В.А. Жмурова). Вдалося встановити зниження показників оцінок загальної депресії у педагогів експериментальної групи [Мал. 3.7].



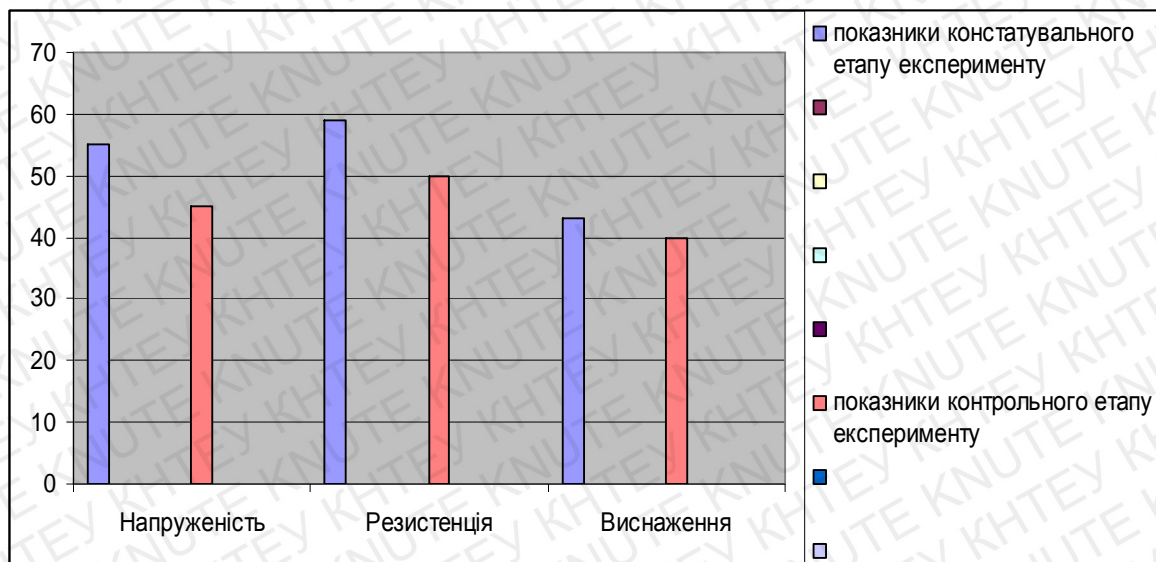
Малюнок 3.7. Порівняння показників експериментальної групи на констатувальному і формувальному етапах експерименту з показниками контрольної групи за ознакою «Депресивний стан»

Результати діагностики також дозволили зробити висновок про зниженні загального індексу агресивності у педагогів (Методика діагностики показників і форм агресії А. Басса і А. Дарки). відзначаються достовірні зміни показників вербальної агресії (p-level 0,0194157), непрямой агресії (p-level 0,0216147), почуття провини (p-level 0,0351129), негативізму (p-level 0,0234841). Нам вдалося зафіксувати зниження показників індексу агресивності у молодих педагогів експериментальної групи, після формуючого етапу експерименту, що говорить про мінімізацію ризику розвитку деформації в подальшій професійній діяльності. Також відбулися значні зміни основних форм агресії у педагогів зі стажем від 20 років. Залишилися незмінними показники агресивності у педагогів зі стажем від 40 років і більше, що свідчить про міцні стереотипи мислення, високо розвинену установочну ригідність.

Аналізуючи результати, представлені на діаграмі, можна відзначити, що в експериментальній групі показники оцінок надконтролю значною мірою знизилися, поведінка педагогів стало набувати більш спонтанного, невимушеного характеру, мінімізувалась схильність до критичної рефлексії та інтроспекції, ретельного обмірковування і планування вчинків.

У педагогів контрольної групи показники надконтролю залишилися незмінними, що говорить про жорсткий самоконтроль, відсутність природності і невимушеності в професійній поведінці.

Значні зміни відбулися в експериментальній групі педагогів за показником синдрому емоційного вигорання. Також було відзначено зниження показників оцінок фаз напруги, резистенції та виснаження, через зміну вираженості основних симптомів емоційного вигорання після повторної діагностики.



Відзначається значне зниження показників фази напруги. Достовірно змінилися показники симптомів даної фази: «Переживання психотравмуючих обставин» (p-level 0,0244256), «Незадоволеність собою» (p-level 0,0395177), «Загнаність у клітку» (p-level 0,0132648), «Тривога і депресія» (p-level 0,0428153). Подібні зміни позначилися на особливо професійній поведінці педагогів: зникла незадоволеність професією, займаною посадою, знизився рівень тривожності.

Щодо фази резистенції також відзначено зниження показників оцінок і виявлено достовірне зміна таких показників, як: «Розширення сфери економії емоцій» (p-level 0,0354248), «Редукція професійних обов'язків» (p-level 0,0173182), що виражається у відсутності негативного внутрішнього настрою педагогів, емоційних установок, що визначають не тільки ставлення до роботи, але і саму якість праці, її продуктивність.

Фаза виснаження характеризується незначним зниженням показників оцінок. Були виявлені достовірні зміни показника особистісної звітності (p-level 0,0376194).

Як ми бачимо, у педагогів зі стажем до роботи до 30 років значно знизилася показники оцінок синдрому емоційного вигорання. Незначне зниження показників відмічено в групі педагогів зі стажем від 31 до 40 років. Незмінними залишилися результати в групі педагогів зі стажем від 40 років. Таким чином, найбільша результативність заходів профілактики і корекції ризику розвитку синдрому емоційного вигорання досягається у педагогів зі стажем до 30 років.

Щодо показників вираженості професійних акцентуацій педагогів, нам вдалося відзначити достовірні зміни показника емоційності (p-level 0,0139315) у педагогів зі стажем до 3 років, демонстративності (P-level 0,0283714) у педагогів зі стажем від 3 до 10 років, емотивності (p-level 0,0269613) у педагогів зі стажем від 11 до 20 років, тривожності (p-level 0,0285754) і ригідності (p-level 0,0394882) у педагогів зі стажем від 21 до 30 років, дистимності (p-level 0,0389552) у педагогів зі стажем від 31 до 40 років.

Таким чином, ми можемо стверджувати, що модель психологічного супроводу вчителів з проявами порушень професійного здоров'я може бути ефективною в роботі з проявами всіх аспектів феномена професійно обумовлених і особистісних деструкцій.

У профілактиці доцільно використовувати методи арт-терапії, психодрами, соціально-психологічний тренінг. Результатом заходів стане зниження ризику виникнення професійно обумовлених деструкцій у педагогів загальноосвітніх шкіл.

Результати контрольного етапу експерименту дозволили зробити висновок: попередження ризику виникнення професійно обумовлених і особистісних деструкцій у педагогів необхідно здійснювати за допомогою застосування комплексної моделі психологічного супроводу педагогів, яка поєднує діагностичну, просвітницьку та психокорекційну роботу в умовах загальноосвітнього закладу. Такими діями є педагогічні заходи з попередження та

корекції професійної деформації вчителя. До цих заходів ми віднесли професійну реабілітацію педагога, вплив сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі, створення умов для кар'єрного зростання, роботу психолого-педагогічної служби, дозвілєву рекреацію, тобто на покрокове подолання професійної деформації педагога.

Запропоновані методи діагностики деструкцій професійного здоров'я педагога можуть використовуватися в практичній діяльності психологів освітніх установ; науково-практичні матеріали, можуть бути використані з метою попередження і подолання професійно обумовлених деструкцій особистості не тільки педагогів, але й інших категорій працівників освіти.

Висновки до третього розділу

1. Нам вдалося зафіксувати зниження показників індексу агресивності у молодих педагогів експериментальної групи, після формуючого етапу експерименту, що говорить про мінімізацію ризику розвитку деформації в подальшій професійній діяльності.
2. Таким чином, ми можемо стверджувати, що модель психологічного супроводу педагогів загальноосвітніх шкіл з проявами порушень професійного здоров'я може бути ефективною в психотерапії всіх можливих професійно обумовлених і особистісних деструкцій.
3. Психологічний супровід педагогів зі схильністю до порушень професійного здоров'я необхідно здійснювати за допомогою реалізації дослідницької моделі, що включає психодіагностичний, психокорекційний і профілактичний напрямки роботи. Психодіагностичний напрямок був націлений на виявлення ризику розвитку професійних і особистісних деструкцій і здійснювалося за допомогою комплексу методик, що дозволяють діагностувати окремі компоненти деструкцій. У межах психокорекційного напрямку була здійснена програма мінімізації особистісних деструкцій, детермінованих професійною діяльністю: професійних акцентуацій, професійних деформацій. Метою

профілактичного спрямування було попередження виникнення і розвитку синдрому емоційного вигорання, професійної стагнації, завченої безпорадності. Реалізація моделі сприяла зниженню ризику виникнення порушень професійного здоров'я педагогів.

ВИСНОВКИ

На підставі теоретичного аналізу та експериментальної перевірки у нашому дослідженні представлено нове вирішення наукового завдання щодо змісту, структурних компонентів, функціональних механізмів психологічних категорій професійного здоров'я учителів. Проведена робота дозволяє нам зробити наступні висновки:

1. Аналіз теоретичних напрацювань науковців засвідчив, що професійна діяльність учителів може ініціювати погіршення професійного здоров'я.
2. Професійні і особистісні деструкції можуть призводити до появи певних негативних якостей і властивостей у структурі особистості вчителя.
3. Зміна мотивації досягнення вчителя, а також наявність соціально-психологічної дезадаптації може призвести до появи набутої безпорадності і професійної стагнації.
4. Вчителі зі схильністю до погіршення професійного здоров'я потребують психологічного супроводу.
5. Емпіричне дослідження особливостей психологічного супроводу педагогів з проявами порушень професійного здоров'я включало констатувальний, формувальний, контрольний етапи експериментальної роботи.
6. Методики і опитувальники використовувалися в нашому дослідженні для визначення ступеня вираженості ризику виникнення професійно зумовлених порушень здоров'я педагогів, вивчення задоволеності працею та професійною діяльністю, діагностики акцентуацій характеру, самооцінки, агресії, ригідності, невротичних рис особистості, а також ступеня вираженості емоційного вигорання учителів.

7. Надання допомоги особистості педагога в її самопізнанні, формуванні адекватної самооцінки та адаптації до реальних життєвих умов, формування ціннісно-мотиваційної сфери, подолання кризових ситуацій, професійних деструкцій і досягненні емоційної стійкості, що сприяє безперервному особистісному і професійному зростанню і саморозвитку, здійснюється в рамках психологічного консультування.
8. В результаті проведення експериментальної роботи зафіксовано зниження показників індексу агресивності у молодих педагогів експериментальної групи, після формуючого етапу експерименту, що говорить про мінімізацію ризику розвитку деформації в подальшій професійній діяльності.
9. Таким чином, ми можемо стверджувати, що модель психологічного супроводу педагогів загальноосвітніх шкіл з проявами порушень професійного здоров'я може бути ефективною в психотерапії всіх можливих професійно обумовлених і особистісних деструкцій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Агавелян Р.О. Психология состояний: диагностика, коррекция, регуляция и управление базовыми состояниями в профессиональной деятельности педагога специальной школы: учебное пособие [Текст] / Р.О. Агавелян, В.С. Агавелян. Новосибирск: Изд-во «НИПКиПРО», 2003. - 239 с.
2. Алфимова М. В. Гены и нейрофизиологические показатели когнитив-ных процессов: обзор исследований / М.В. Алфимова, В.Е. Голимбет // Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова. 2011. - Т. 61. - № 4. - С. 389-401.
3. Алфимова М.В., Трубников В.И. Психогенетика агрессивности / М.В. Алфимова, В.И. Трубников // Вопросы психологии. - 2000. - № 6. - С. 112-123.
4. Анисимова О.А. Психолого-педагогическая компетентность как фактор сохранения и укрепления профессионального здоровья учителя : дисс. канд. психол. наук. М., 2002. – 160 с.
5. Антонова Н.В. Идентичность личности в контексте новой коммуникативной реальности [Текст] / Н.В. Антонова // Ученые записки ИМЭИ. 2013. - Т. 3.- № 1. - С. 35-45.
6. Арутюнян, В.Э. Проблема мотивации развития психологической компетентности педагога в системе повышения квалификации [Электронный ресурс] / В.Э. Арутюнян // Гуманитарные и социальные науки. – 2012. – № 2. – С. 276-283. – Режим доступа: http://www.hses-online.ru/2012_02.html.
7. Батурин Н.А., Выбойщик И.В. Анализ подходов к профилактике и коррекции выученной беспомощности [Текст] / Н.А. Батурин, И.В. Выбойщик /Теоретическая, экспериментальная и практическая психология: сборник научных трудов // Под ред. Н.А. Батурина. Челябинск: Изд-во ЮурГУ, 2000. - Т. 2. - С. 116-127.

8. Білявська О. О. Професійна компетентність учителя як складова ефективної педагогічної діяльності / О. О. Білявська. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [<http://lib.mdpu.org.ua/nvs/>]
9. Братусь Б.С. Аномалии личности. М. : Мысль, 1988. – 308 с.
10. Василевська О.І. Психічне здоров'я особистості / О.І. Василевська // Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету : збірник наукових праць звітної-наукової конференції викладачів університету за 2012 рік, 9-10 лютого 2013 року / укл. Г. І. Волинка, О. В. Уваркіна, О. П. Ємельянова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – С. 289-291
11. Вачков І. В. Структура професійної самосвідомості вчителя / І.В. Вачков / Вчитель: самооцінювання / Упоряд. Н.Мурашко. – К.: Шкільний світ, 2007. – С. 12-18.
12. Веремчук А.М. Умови формування професійної рефлексії майбутніх вчителів // Актуальні проблеми психології. - Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія / За ред. С.Д. Максименка. - К.: ІВЦ Держкомстату України, 2007. - Вип. 6. - С. 52 - 60.
13. Вітюк Н.Р. Психологічні особливості конфліктологічної підготовки майбутніх учителів // Актуальні проблеми психології. - Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. / За ред. С.Д. Максименка. - К.: ІВЦ Держкомстату України, 2007. - Вип. 7. - С. 68 - 75.
14. Всемирная декларация по здравоохранению ВОЗ. Копенгаген, 1998; Загальна декларація прав людини. – К., 1998. – С. 3-8
15. Галузьяк В.М. Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування: Дис. ... канд..психол.наук: 19.00.07/Інститут психології ім.Г.С. Костюка АПН України. – К., 1998. – 200 с.
16. Галян І.М. Саморегуляція оцінних ставлень учителя у педагогічній взаємодії: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. – К., 1996. – 24 с.

17. Гордиенко Н.В. Психологическое сопровождение профилактики профессиональной деформации личности педагога [Текст]: Дисс. ...канд. психол. наук / Н.В. Гордиенко. Ставрополь, 2008. - 223 с.
18. Девятковская И.В. Психологические особенности выученной беспомощности личности учителя [Текст]: Дисс. ... канд. психол. наук / И.В. Девятковская. Екатеринбург, 2006.-185 с.
19. Дементий Л.И. Проблемы профессиональной идентичности и маргинальности в ситуации сознательной смены профессии (на примере получения второго высшего психологического образования) [Текст] / Л.И. Дементий // Известия АлтГУ. 2009. № 2. - С. 48-53.
20. Дикова В.В. Феномен педагогической агрессии: теория и практика [Текст] / В.В. Дикова. Нижний Тагил: Изд-во «Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия». - 2011. - 168 с.
21. Дубасенюк О.А. Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя / О.А. Дубасенюк // Формування естетичної компетентності особистості засобами народознавства : зб. наук. праць молодих дослідників / [за заг. ред. О.С. Березюк, Л.О. Глазунової]. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – С. 10-16.
22. Дучимінська Т.І. Теоретичний аналіз психологічного феномена завченої безпорадності / Т.І. Дучимінська // Педагогіка і психологія професійної освіти // Науково-методичний журнал. – 2011. - № 5. – С.151-158.
23. Егорова Н.Н. Сравнительный анализ профессионально идентичной и профессионально отчуждённой позиций педагога в условиях социальной непрестижности педагогической профессии [Текст] / Н.Н. Егорова / Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании 2012: сборник научных трудов SWorld. Материалы международной научно-практической конференции. Вып. 4. Т. 22. Одесса: Изд-во КУПРИЕНКО. 2012.- С. 81-86.

24. Ежова Олеся Николаевна. Формирование у педагогов адаптивных копинг-стратегий поведения как условие сохранения и поддержания их психического здоровья : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 : Самара, 2003 180 с.
25. Ермолаева Е.П. Профессиональный маргинализм как социогенная форма психического выгорания [Текст] / Е.П. Ермолаева / Психология психических состояний: теория и практика. Материалы Первой Всероссийской научно-практической конференции (13-15 ноября 2008). Ч. 1. Казань: Изд-во «Новое знание», 2008. - С. 325-327.
26. Желдоченко Л.Д. Психологические особенности профессиональной деформации педагога социального приюта. Дисс.. кандидата психол. наук. Ростов-на-Дону. 2015. - 189 с.
27. Жорова І.Я., Кузьмич Т.О., Назаренко Л.М. Самоосвіта педагога як умова підвищення його професійної компетентності: методичні рекомендації. – Херсон: РПО, 2012. – 128 с.
28. Зайчикова Т.В. Соціально-психологічні детермінанти синдрому «професійного вигорання» у вчителів: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. - К., 2005. - 20 с.
29. Зеер Э.Ф. Личностно-развивающие технологии начального профессионального образования [Текст] / Э.Ф. Зеер. М.: Изд-во «Академия», 2010. - 176 с.
30. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э.Ф. Зеер. М. - 2009. - 240 с.
31. Зеер Э.Ф., Конюхова Е.Т. Психологические факторы влияния установки педагогов на инновационную деятельность [Текст] / Э.Ф. Зеер, Е.Т. Конюхова // Образование и наука. 2010. № 4 (72). С. 41-49.

32. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций: учеб. пособие для вузов / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк. М.: Изд-во «Академический проект», - 2005. - 240 с.
33. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: методология, теория, практика [Текст]: коллективная монография / Э.Ф. Зеер. Екатеринбург: Изд-во «Рос. гос. проф.-пед. ун-та», 2011. - 158 с.
34. Зубкова І.Ю. Динаміка Я-образу вчителя-професіонала: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. - К., 2001. - 20 с.
35. Ибатуллина Е.Ю. Готовность педагога к инновационной деятельности как фактор коррекции профессионального консерватизма: Дисс. ...канд. пед. наук / Е.Ю. Ибатуллина. Астрахань, 2013. -182 с.
36. Кокун О.М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності: Монографія / О.М. Кокун. - К.: Міленіум, 2004. - 265 с.
37. Комаревцева И. В. Психологические особенности профилактики синдрома эмоционального выгорания у педагогов системы специального образования. Дисс ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / Комаревцева Ирина Валентиновна.- Ростов-на-Дону, 2014.- 172 с.
38. Корнеева Н.А. Психологические особенности социального лицемерия учителя как профессионально обусловленной деформации [Текст]: Дисс....канд. психол. наук / Н.А. Корнеева. М., 2006. -169 с.
39. Корольчук М.С. Психофізіологія діяльності: Підручник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Ельга, Ніка-Центр, 2011. – 400 с.
40. Корольчук М.С., Крайнюк В.М. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах / Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Ніка-Центр, 2010. –580 с.
41. Корольчук М.С., Крайнюк В.М., Косенко А.Ф., Т.І.Кочергіна. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я /

- Навчальний посібник: Загальна редакція М.С.Корольчука. – К.: Фірма “ІНКОС”, 2002. – 272 с.
42. Коцан І.Я., Ложкін Г.В., Мушкевич М.І. Психологія здоров'я людини / За ред. І. Я. Коцана.– Луцьк: РВВ —Вежа. Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2011.– 430 с.
43. Кузнецов О.Н., Лебедев В. И. Достоевский о тайнах психического здоровья / Российский открытый университет – М., 1994 – 165 с.
44. Лесик Софья Георгиевна. Психологические особенности патохарактерологического изменения личности учителя в процессе профессиональной деятельности : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 : Калуга, 2002 160 с.
45. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] /Л.М. Митина, Ю.А. Кореляков, Г.В. Шавырина. М. - 2005. - 336 с.
46. Майстренко В. И. Психофизиологические характеристики учителей с проявлениями эмоционального выгорания, работающих в условиях Крайнего Севера: дисс. ... кандидата психол. наук: 19.00.02 / Майстренко Валентин Иванович.- Ростов-на-Дону, 2015.- 175 с.
47. Маклаков А.Г. Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих [Текст]: Автореф. дисс. ...д-ра психол. наук / А.Г. Маклаков. СПб., - 1996. - 392 с.
48. Максименко С.Д., Щербан Т.Д. Професійне становлення молодого вчителя: Навч. посіб. для студ. пед. вузів. - Ужгород: Закарпаття, 1998. - 105 с.
49. Митин Георгий Валерьевич. Психологические условия восстановления здоровья педагогов : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 : Москва, 2002 164 с.
50. Митина Л.М. Психологу об учителе. Личностно-профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика,

- технология, коррекционно-развивающие программы [Текст] / Л.М. Митина. М.: Изд-во «ПИ РАО», «МГППУ», 2010.- 386 с.
51. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта, 1998. –200 с.
52. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи”. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
53. Новиков Д.А. «Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи)». М.: МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.
54. Носкова О.Г. Психология труда [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.Г. Носкова. М.: Изд-во «ВПО», 2011. - 384 с.
55. Орлов, А.Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя / А.Б. Орлов // Вопросы психологии. – 1988. – № 1. – С. 16-26.
56. Павлова Л.С. Профилактика проявлений профессиональной деформации личности учителя: на примере учителя средней школы: Дисс. ...канд. психол. наук / Л.С. Павлова. Тверь, - 2011. - 249 с.
57. Панова Н.В. Профессиональное развитие личности педагога [Текст] / Н.В. Панова // Вестник ТГПУ. 2012. –Т.2. - С.101-106.
58. Пономаренко В.А. «Человек летающий» [Текст] / В.А. Пономаренко // Экспериментальная психология. 2012. - Т. 5. - № 4.- С.117-130.
59. Попов В.М., Астапенкова В.М. Психологічні особливості вивченої безпорадності працівників ДСНСУ. Проблеми екстремальної та кризової психології. - 2014. - Вип. 15. - С.214-221.
60. Прокопцева Н.В. Психолого-педагогические условия профилактики профессиональной деформации педагога [Текст]: Дисс. ... канд. пед. наук / Н.В. Прокопцева. М., 2010. - 182 с.
61. Психология здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2003. – 607 с.

62. Психофізіологічне забезпечення готовності студентів до педагогічної діяльності: Монографія / За ред. О.М. Кокуна. - К.: Педагогічна думка, 2008. - 296 с.
63. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие.-Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 1998-672 с.
64. Регуш Н.Л. Профессиональная идентичность учителя на разных этапах педагогической деятельности [Текст]: Дисс. ... канд. психол. наук / Н.Л. Регуш. СПб., 2002. - 167 с.
65. Рогов Е.И. Одиночество как проявление профессиональной деформации педагога [Текст] / Е.И. Рогов // Известия Южного Федерального университета. Педагогические науки. 2010. № 5. С 14-18.
66. Руденский Е. В Педагогическая социология как теоретическое основание конструктивистской педагогики профессионального образования / Е.В. Руденский // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2011. - № 3. - С. 16-25.
67. Рябченко С.А. Психологические детерминанты авторитарного и диалогического стилей педагогического общения : Автореф. дисс. ... канд. психол. наук / С.А. Рябченко. СПб., - 1995. - 16 с.
68. Самурганова А.М. Предупреждение и коррекция профессиональной деформации учителя в современной школе России [Текст]: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук / А.М. Самурганова. Пятигорск, 2009.- 22 с.
69. Селевко Г.К. Воспитательные технологии: монография / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьные технологии, 2005. – 320 с.
70. Семичев С. Б. Предболезненные психические расстройства / С. Б. Семичев. – Л. : Медицина, 1987. – 181 с.
71. Семиченко В.А., Заслуженюк В.С. Психологічна структура педагогічної діяльності: Навч. посіб. - К.: Видавничо- поліграфічний центр «Київський університет», 2000. -2. - 231 с.

72. Табачек І.В. Формування та розвиток особистості сучасного вчителя: Автореф. дис... канд. філос. наук: 09.00.10 / Інститут вищої освіти АПН України. - К., 2005. - 20 с
73. Толочек В.А. Профессиональные способности, потенциал и успешность субъекта: критический анализ проблемы и модели объяснения / В.А. Толочек / Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики / Под ред. В.А. Бодрова, А.Л. Журавлева. Вып. 2. М.: Изд-во «ИП РАН», - 2010. - С. 320-343.
74. Умникова Е.Л., Сыманюк Э.Э., Печеркина А.А. Развитие профессиональной компетентности учителя в условиях инновационной образовательной среды [Текст] / Е.Л. Умникова, Э.Э. Сыманюк, А.А. Печеркина // Педагогическое образование в России. 2011. - № 1. - С. 20-23.
75. Усачева Инна Александровна. Психологическое сопровождение учителя с проявлениями профессиональных и личностных деструкций: диссертация ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / Усачева Инна Александровна. Ростов-на-Дону, 2015.- 166 с.
76. Фролов Б. С. Система оценки и прогнозирования психического здоровья при массовых психопрофилактических обследованиях. Л., - 1982. - 61 с.
77. Чернышова В.М. Социально-культурная деятельность как средство профилактики профессиональной деформации педагога [Текст]: Дисс. ... канд. пед. наук / В.М. Чернышова. Тамбов, - 2010. -263 с.
78. Щербакова, Т.Н. Психологическая компетентность учителя: содержание, механизмы и условия развития: монография / Т.Н. Щербакова. – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 2005. – 320 с.
79. Яремчук С.В. Формування професійно-психологічної спрямованості особистості майбутнього вчителя: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. - К., 1999. - 20 с.

80. Arthur L., Marland H., Pill A., Rea T. Postgraduate professional development for teachers: motivational and inhibiting factors affecting the completion of awards // Journal of In-service Education. – 2006. – Vol. 32. – №2. – P. 201 – 219.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета «Профкарта вчителя»

П.І.Б.....

Посада.....

Місце роботи.....

Дата народження	
ОСВІТА: який вуз закінчено, коли, спеціальність за дипломом	
СТАЖ: загальний трудовий / педагогічний, психологічний, економічний, методичний, керівний, соціально-педагогічний і т. д.	
Посада за суміщенням	

Додаток Б**Методика багатфакторного дослідження особистості (особливості характеру, схильності, інтереси) (за Р. Кеттелом)**

Мета. Опитувальник призначений для вимірювання шістнадцяти факторів особистості і дає багатогранну інформацію про особистісні риси, які називають конституційними факторами.

Скорочений варіант опитувальника (13-PF) містить 79 питань, на які пропонуються відповіді досліджуваним (підліткам і молодим людям з освітою не нижче 8-9 класів) у випадку обмеженості в часі дослідження.

Досліджуваному пропонують вибрати в реєстраційному бланку один з варіантів відповідей на питання: «так», «ні», «не знаю» (або А, В, С).

Інструкція. Вам пропонуються відповіді на ряд питань, мета яких - з'ясувати особливості вашого характеру, схильності та інтереси. Не існує питань, на які можна дати «правильну» або «неправильну» відповідь, так як вони відображають лише особливості, притаманні різним людям. Якщо ви хочете отримати рекомендації, які правильно відображають особливості проявів вашого характеру в різних ситуаціях, намагайтесь відповідати якомога точно і правдиво.

Відповідаючи на питання, ви можете вибрати один із трьох запропонованих варіантів відповідей, номер відповіді на бланку повинен співпасти з номером питання. Якщо ви вибрали відповідь «А» - перекресліть хрестиком лівий квадратик, якщо відповідь «В» - то середній квадратик, якщо «С» - правий квадратик.

Відповідаючи, пам'ятайте:

–питання надто короткі, щоб у них вмістились всі необхідні подробиці, тому уявляйте типові ситуації, не задумуйтесь над деталями;

–не витрачайте час на роздуми, давайте першу відповідь, яка приходить вам в голову;

–намагайтесь відповідати на декілька запитань за хвилину, тоді ви закінчите роботу приблизно за 35 хв. ;

–намагайтесь уникати проміжних, «невизначених» відповідей, крім тих випадків, коли точно відповіді справді неможливо (не більше одної «невизначеної відповіді на 5-6 питань) ;

–нічого не пропускайте, обов'язково відповідайте на всі питання підряд;

–можливо, деякі питання вам буде складно віднести до себе, постарайтесь дати найбільш влучну відповідь. Не намагайтесь створити своїми відповідями приємне враження. Вільно виражайте свою власну думку.

Тест опитувальника

1. Якби я сказав, що небо перебуває «внизу», а взимку «жарко», я повинен був би назвати злочинця:

- а)бандитом
- б)святим
- с)хмарою

2.Коли я лягаю спати, я:

- а)засинаю швидко
- б)щось середнє
- с)засинаю із працею

3.Якби я вів машину по дорозі, де багато інших машин, я б:

- а)пропустив вперед більшість машин
- б)не знаю
- с)обігнав усі машини

4.Мені важливо, щоб у всьому, що мене оточує, не було безладу:

- а)вірно

b) важко сказати

c) невірно

5. Більшість людей, з якими я буваю в компанії, безсумнівно, раді мене бачити:

a) вірно

b) іноді

c) невірно

6. Я скоріше б займався:

a) фехтуванням і танцями

b) важко сказати

c) боротьбою й баскетболом

7. Мене забавляє одна обставина: те, що роблять люди, зовсім не схоже на те, що вони потім розповідають про це:

a) так

b) іноді

c) ні

8. Коли друзі жартують треба мною, я звичайно сміюся з

усіма й зовсім не ображаюся:

a) так

b) не знаю

c) ні

9. Якщо мені хто-небудь нагрубить, я можу швидко забути про це:

a) вірно

b) не знаю

c) невірно

10. Мені більше подобаються нові способи у виконанні якоїсь роботи, чим випробувані прийоми:

a) вірно

b) не знаю

c) невірно

11. Коли я планую що-небудь, я волю робити це самостійно, без допомоги:

a) вірно

b) іноді

c) ні

12. Я думаю, що я менш чутливий і менш збудливий, ніж більшість:

a) вірно

b) важко сказати

c) невірно

13. Мене дратують люди, які не можуть швидко приймати рішення:

a) вірно

b) не знаю

c) невірно

14. Я думаю, що слово, протилежне за змістом протилежності слова «неточний» - це:

a) недбалий

b) приблизний

c) ретельний

15. У мене завжди вистачає енергії, коли це мені необхідно:

a) так

b) важко сказати

c) ні

16. Мене найбільше дратують люди, які:

a) своїми грубими жартами вганяють людей у фарбу

- b)важко відповісти
c)створюють незручності для мене, спізнюючись на домовлену зустріч
- 17.Я думаю, що:
a)не все треба робити однаково ретельно
b)важко відповісти
c)будь-яку роботу треба виконувати ретельно, якщо ви за неї узялися
- 18.Мені завжди доводиться переборювати зніяковілість:
a)так
b)можливо
c)ні
- 19.Мої друзі частіше:
a)радіяться із мною
b)роблять те й інше нарівно
c)дають мені ради
- 20.Якщо приятель обманює у дріб'язках, я скоріше зроблю вигляд, що не помітив цього, ніж викрию його:
a)так
b)іноді
c)ні
- 21.Я не можу спокійно слухати, як інші люди висловлюють ідеї, протилежні тим, у які я твердо вірю:
a)вірно
b)важко відповісти
c)невірно
- 22.Мене хвилюють мої минулі вчинки й помилки:
a)так
b)не знаю
c)ні
- 23.Якби я однаково вмів і те й інше, то я б zvoliv:
a)грати у шахи
b)важко сказати
c)грати в городки
- 24.Мені подобаються товариські компанійські люди:
a)так
b)не знаю
c)ні
- 25.Я настільки обережний і практичний, що із мною трапляється менше неприємних несподіванок, ніж з іншими людьми:
a)так
b)важко сказати
c)ні
- 26.Я можу забути про свої турботи й обов'язки, коли мені необхідно:
a)так
b)іноді
c)ні
- 27.Яке слово не пов'язане з іншими словами:
a)кішка
b)близько
c)сонце
- 28.Те, що певною мірою відволікає мою увагу:
a)дратує мене
b)щось середнє

с) не турбує мене зовсім

29. Якби в мене було багато грошей, то я:

а) подбав би про те, щоб не викликати до себе заздрості

б) не знаю

с) жив би, не стискуючи себе ні в чому

30. Люди повинні більше, ніж вони роблять зараз, вимагати дотримання законів моралі:

а) так

б) іноді

с) ні

31. Мені говорили, що дитиною я був:

а) спокійним і міг залишатися один

б) не знаю

с) живим і рухливим

32. Мені подобалася б повсякденна практична робота з різними установками й машинами:

а) так

б) не знаю

с) ні

33. Я думаю, що більшість свідків говорить правду, навіть якщо це нелегко для них:

а) так

б) важко сказати

с) ні

34. Я намагаюся глузувати з жартів не так голосно, як це робить більшість людей:

а) вірно

б) не знаю

с) невірно

35. Я ніколи не почуваю себе таким нещасним, що хочеться плакати:

а) вірно

б) не знаю

с) невірно

36. У музиці я насолоджуюся:

а) маршами у виконанні військових оркестрів

б) не знаю

с) скрипковими соло

37. Я б скоріше зволів провести літній місяць:

а) у селі з одним або двома друзями

б) важко сказати

с) очолюючи групу в туристичному таборі

38. Зусилля, витрачені на складання планів:

а) ніколи не зайві

б) важко сказати

с) не коштують цього

39. Необдумані вчинки й висловлення моїх приятелів на мою адресу не кривдять і не засмучують мене:

а) вірно

б) не знаю

с) невірно

40. Будинок так відноситься до кімнати, як дерево до:

а) лісу

б) рослини

с) аркуша

41. Те, що я роблю, у мене не виходить:

а) рідко

- b) іноді
c) часто
42. У більшості справ я:
a) волію ризикнути
b) не знаю
c) волію діяти напевно
43. Мені більше подобається людина:
a) великого розуму, будь він навіть ненадійний і непостійний
b) важко сказати
c) із середніми здатностями, але зате що вміє протистояти всяким спокусам
44. Я приймаю рішення:
a) швидше, ніж більшість людей
b) не знаю
c) повільніше, ніж інші люди
45. На мене велике враження роблять:
a) майстерність і добірність
b) важко сказати
c) сила й міць
46. Я вважаю, що я людина, схильний до співробітництва:
a) так
b) щось середнє
c) ні
47. Я надаю перевагу:
a) вирішувати питання, що стосуються особисто мене, сам
b) важко сказати
c) радитися із друзями
48. Якщо людина не відповідає відразу ж після того, як я щось сказав їй, то я почуваю, що, мабуть, сказав щось дурне:
a) вірно
b) не знаю
c) невірно
49. У шкільні роки я найбільше одержав знань:
a) на уроках
b) важко сказати
c) читаючи книги
50. Я уникаю громадської роботи й пов'язаної із цим відповідальності:
a) вірно
b) іноді
c) невірно
51. Коли питання, яким треба вирішувати, дуже важке і потребує від мене багато зусиль, я намагаюся:
a) зайнятися іншим питанням
b) важко відповісти
c) ще раз спробувати вирішити це питання
52. У мене виникають сильні емоції: тривога, гнів, приступи сміху і т. д., здавалося б, без усякої причини:
a) так
b) іноді
c) ні
53. Я думаю, що правильне число, яке повинне продовжити ряд 1, 2, 3, 6, 5, буде:
a) 10
b) 5

с)7

54. Іноді в мене бувають нетривалі приступи тошноти й запаморочення без певної причини:

- а) так
- б) іноді
- с) ні

55. Я волію скоріше відмовитися від свого замовлення, ніж доставить офіціантові зайве занепокоєння:

- а) так
- б) іноді
- с) ні

56. На вечірці мені подобається:

- а) брати участь у цікавій роботі
- б) важко відповісти
- с) дивитися, як люди відпочивають і просто відпочивати самому

57. Я висловлюю свою думку незалежно від того, скільки людей можуть її почути:

- а) так
- б) іноді
- с) ні

58. Якби міг перенестися в минуле, я б більше хотів зустрітися з:

- а) Колумбом
- б) не знаю
- с) Пушкінім

59. Я змушений утримуватися, щоб не влагоджувати чужі справи:

- а) так
- б) іноді
- с) ні

60. Якщо люди думають про мене погано, я не намагаюся переконати їх, а продовжую діяти так, як вважаю за потрібне:

- а) так
- б) важко сказати
- с) ні

61. Якщо я бачу, що старий друг холодний із мною і уникає мене, я звичайно:

- а) відразу ж думаю, що в нього поганий настрій
- б) не знаю
- с) турбуюся про те, який невірний учинок я зробив

62. Всі нещастя відбуваються через людей:

- а) які намагаються в усі внести зміни, хоча вже існують задовільні способи рішення цих питань
- б) не знаю
- с) які відкидають нові, багатообіцяючі пропозиції

63. Я одержую велике задоволення, розповідаючи місцеві новини:

- а) так
- б) іноді
- с) ні

64. Акуратні, вимогливі люди не вживаються із мною:

- а) вірно
- б) іноді
- с) ні

65. Мені здається, що я менш дратівливий, ніж більшість людей:

- а) вірно
- б) не знаю
- с) невірно

66. Якщо стрілки годинника зустрічаються рівно через кожні 65 хв., відміряних за точним годинником, то ці годинники:
- a) відстають
 - b) ідуть правильно
 - c) поспішають
67. Мені буває нудно:
- a) часто
 - b) іноді
 - c) рідко
68. Люди говорять, що мені подобається робити все своїми оригінальними способами:
- a) вірно
 - b) іноді
 - c) ні
69. Удома у вільний час я:
- a) спілкуюся й відпочиваю
 - b) важко відповісти
 - c) займаюся справами, що цікавлять мене
70. Я обережно ставлюся до зав'язування відносин з новими людьми:
- a) так
 - b) іноді
 - c) ні
71. Я вважаю, що те, що люди говорять віршами, можна точно так само виразити прозою:
- a) так
 - b) іноді
 - c) ні
72. Я підозрюю, що люди, з якими я перебуваю в дружніх стосунках, можуть виявитися аж ніяк не друзями за моєю спиною:
- a) так, у більшості випадків
 - b) іноді
 - c) ні, рідко
73. Я думаю, що цікаво було б бути:
- a) натуралістом, працювати з рослинами
 - b) не знаю
 - c) страховим агентом
74. Я підданий безпричинному страху і відразу щодо деяких речей, тварин:
- a) так
 - b) іноді
 - c) ні
75. Я люблю міркувати про те, як можна було б покращити світ:
- a) так
 - b) важко сказати
 - c) ні
76. Я надаю перевагу іграм:
- a) де треба грати в команді або мати партнера
 - b) не знаю
 - c) де кожний грає сам за себе
77. Уночі мені сняться фантастичні або безглузді сни:
- a) так
 - b) іноді
 - c) ні
78. Якщо я залишаюся вдома один, то через якийсь час відчуваю тривогу й страх:
- a) так

b)іноді

c)ні

79. Якщо мати Марії є сестрою батька Олександра, то ким є Олександр стосовно батька Марії?

a) двоюрідним братом

b) племінником

c) дядьком

Обробка даних. Обробка отриманих даних проводиться з допомогою ключа. Співпадання відповідей досліджуваного з ключем оцінюються в 2 бали для відповідей «А» і «С», співпадання відповіді «В» - в 1 бал. Сума балів за кожною виділеною групою питань дає в результаті значення фактора. Винятком є фактор В - тут будь-яке співпадання відповіді з ключем дає 1 бал.

Отримане значення кожного фактора переводиться в ступі з допомогою таблиць 1-6.

Ступі розподіляються по біполярній шкалі з крайніми значеннями в 1 і 10 балів. Відповідно першій половині шкали (від 1 до 5,5) присвоюється знак «-», другій половині (від 5,5 до 10) - знак «+». За цими показниками за всіма 16 факторами будується так званий «профіль особистості».

При інтерпретації приділяється увага в першу чергу пікам профілю, тобто найбільш низьким і найбільш високим значенням факторів в профілі, особливо тим показникам, які в «від'ємному» полюсі знаходяться в межах від 1 до 3 ступів, а в «позитивному» - від 8 до 10 ступів.

Аналізується також сукупність факторів в їх взаємозв'язках із таких, наприклад, блоках:

1) інтелектуальні особливості: фактори В, М, Q1;

2) емоційно-вольові особливості: фактори С, G, I, O, 03, 04;

3) комунікативні якості і особливості міжособистісної взаємодії: фактори А, Н, F, E, 02, N, L.

Крім початкових 16 факторів можна виділити 4 фактори другого порядку.

Фактори Середнє значення На 1-1,5 бала нижче

середнього значення На 1-1,5 бала вище

за середнє значення

V4,0 Інтелект: конкретний Абстрактне мислення

S7,5 Емоційна нестійкість Емоційна стабільність

E5,5 Підпорядкованість, сором'язливість Домінантність, самовпевненість, авторитарність

G7,8 Пристосовність, безпринципність, схильність впливу случаячи, асоціальним діям Принциповість, дотримується правил поведінки, моралі

H7,7 Боязкість, обережність, стриманість Сміливість, схильність до ризику, легко переносить життєві негоди

Фактори Середнє значення На 1-1,5 бала нижче

середнього значення На 1-1,5 бала вище

за середнє значення

L7,8 Твердість, самовпевненість, практичність М'якість, залежність, чутливість, мрійність, непрактичність

L4,3 Довірливість, лагідність, легко ладить із людьми Підозрілість, егоїстичність, обережність

N5,5 Прямолинійність, природність, простота, сентиментальність Хитрість, ошадливість, спокусливість, проникливість

O6,6 Спокій, упевненість у собі, життєрадісність.

Нерви не розхитані Тривожність, депресивність, тяготиться дурними передчуттями

Q18,1 Консерватизм, дотримується сталих понять, приймає їх на віру Радикалізм, тяга до нового, що експериментує, критично настроєний, аналітично мислячий

Q25,7 Конформізм, залежність від групи, компанійський, треба суспільній думці Незалежність віддає перевагу власним рішенням, не зважає на суспільну думку

Q36,3 Недисциплінованість, поганий самоконтроль, підлеглий власним страстям Високий контроль своїх емоцій і поведіння, точність у виконанні соціальних вимог

Q46,0 Розслабленість, м'якість, спокій, лінь, низька робоча напруга Висока активність, напруженість, діяльна, напружена, висока робоча напруга

Оцінка рівня емоційного вигорання. Опитувальник В. Бойко

1. Організаційні недоліки на роботі постійно змушують мене нервувати, переживати, напружуватися.
2. Сьогодні я задоволений своєю професією не менше, ніж на початку кар'єри.
3. Я помилився у виборі професії або профілю діяльності (займаю не своє місце).
4. Мене турбує те, що я став гірше працювати (менш продуктивно, якісно, повільніше).
5. Теплоота взаємодії з партнерами дуже залежить від мого настрою - хорошого або поганого.
6. Від мене як професіонала мало залежить благополуччя партнерів.
7. Коли я приходжу з роботи додому, то деякий час (години 2-3) мені хочеться побути наодинці, щоб зі мною ніхто не спілкувався.
8. Коли я відчуваю втому або напруга, то намагаюся скоріше вирішити проблеми партнера (згорнути взаємодія).
9. Мені здається, що емоційно я не можу дати партнерам того, що вимагає професійний обов'язок.
10. Моя робота притупляє емоції.
11. Я відверто втомився від людських проблем, з якими доводиться мати справу на роботі.
12. Буває, я погано засинаю (сплю) через переживання, пов'язаних з роботою.
13. Взаємодія з партнерами вимагає від мене великої напруги.
14. Робота з людьми приносить все менше задоволення.
15. Я б змінив місце роботи, якщо б представилася можливість.
16. Мене часто засмучує те, що я не можу належним чином надати партнерові професійну підтримку, послугу, допомогу.
17. Мені завжди вдається запобігти впливу поганого настрою на ділові контакти.
18. Мене дуже засмучує, якщо щось не ладиться у відносинах з діловим партнером.
19. Я настільки втомлююся на роботі, що вдома намагаюся спілкуватися якнайменше.
20. Через брак часу, втоми або напруги часто приділяю увагу партнеру менше, ніж належить.
21. Іноді самі звичайні ситуації спілкування на роботі викликають роздратування.
22. Я спокійно сприймаю обгрунтовані претензії партнерів.
23. Спілкування з партнерами спонукало мене цуратися людей.
24. При згадці про деякі колег по роботі або партнерів у мене псується настрій.
25. Конфлікти чи розбіжності з колегами забирають багато сил та емоцій.
26. Мне все важче встановлювати або підтримувати контакти з діловими партнерами.
27. Обстановка на роботі мені здається дуже важкою, складною.
28. У мене часто виникають тривожні очікування, святі з роботою: щось має статися, як би не допустити помилки, чи зможу зробити все, як треба, не скоротять чи і т. п.
29. Якщо партнер мені неприємний, я намагаюся обмежити час спілкування з ним або менше приділяти йому уваги.
30. У спілкуванні на роботі я дотримуюся принципу: «не роби людям добра, не отримаєш зла».
31. Я охоче розповідаю домашнім про свою роботу.
32. Бувають дні, коли мій емоційний стан погано позначається на результатах роботи (менше роблю, знижується якість, трапляються конфлікти).
33. Часом я відчуваю, що треба виявити до партнера емоційну чуйність, але не можу.
34. Я дуже переживаю за свою роботу.
35. Партнерам по роботі віддаєш уваги і турботи більше, ніж отримуєш від них вдячності.
36. Прі думки про роботу мені зазвичай стає не по собі: починає колоти в області серця, підвищується тиск, з'являється головний біль.
37. У мене хороші (цілком задовільні) відносини з безпосереднім керівником.
38. Я часто радію, бачачи, що моя робота приносить користь людям.
39. Останнім часом (чи як завжди) мене переслідують невдачі в роботі.
40. Некоторі сторони (факти) моєї роботи викликають глибоке розчарування, валять в смуток.
41. Бувають дні, коли контакти з партнерами складаються гірше, ніж зазвичай.

42. Я поділяю ділових партнерів (суб'єктів діяльності) гірше, ніж зазвичай.
43. Усталість від роботи призводить до того, що я намагаюся скоротити спілкування з друзями і знайомими.
44. Я звичайно виявляю інтерес до особистості партнера крім того, що стосується справи.
45. Обично я приходжу на роботу відпочив, зі свіжими силами, у гарному настрої.
46. Я іноді ловлю себе на тому, що працюю з партнерами, без душі.
47. По роботі зустрічаються настільки неприємні люди, що мимоволі бажасш їм чого-небудь поганого.
48. После спілкування з неприсмними партнерами у мене буває погіршення фізичного або психічного самопочуття.
49. На роботі я відчуваю постійні фізичні або психологічні перевантаження.
50. Успіхи в роботі надихають мене.
51. Ситуація на роботі, в якій я опинився, здається мені безвихідній (майже безвихідній).
52. Я втратив спокій через роботу.
53. Протягом останнього року була скарга (були скарги) на мою адресу з боку партнера (ів).
54. Мені вдається берегти нерви завдяки тому, що багато чого з того, що відбувається з партнерами я не приймаю близько до серця.
55. Я часто з роботи приношу додому негативні емоції.
56. Я часто працюю через силу.
57. Раніше я був більш чуйним і уважним до партнерів, ніж тепер.
58. У роботі з людьми керуюся принципом: не витратити нерви, бережи здоров'я.
59. Іноді йду на роботу з важким почуттям: як все набридло, нікого б не бачити і не чути.
60. Після напруженого робочого дня я відчуваю нездужання.
61. Контингент партнерів, з яким я працюю, дуже важкий.
62. Іноді мені здається, що результати моєї роботи не варті тих зусиль, які я витрачаю.
63. Якби мені пощастило з роботою, я був би більш щасливий.
64. Я в розпачі через те, що на роботі в мене серйозні проблеми.
65. Іноді я роблю зі своїми партнерами так, як не хотів би, щоб чинили зі мною.
66. Я засуджую партнерів, які розраховують на особливу поблажливість, увагу.
67. Найчастіше після робочого дня у мене немає сил займатися домашніми справами.
68. Зазвичай я кваплю час: скоріше б робочий день скінчився.
69. Стани, прохання, потреби партнерів зазвичай мене щиро хвилюють.
70. Работая з людьми, я зазвичай як би ставлю екран, який захищає від чужих страждань і негативних емоцій.
71. Робота з людьми (партнерами) дуже розчарувала мене.
72. Щоб відновити сили, я часто приймаю ліки.
73. Як правило, мій робочий день проходить спокійно і легко.
74. Мої вимоги до виконуваної роботи вище, ніж те, чого я досягаю в силу обставин.
75. Моя кар'єра склалася вдало.
76. Я дуже нервую через все, що пов'язано з роботою.
77. Деяких з своїх постійних партнерів я не хотів би бачити і чути.
78. Я схвалюю колег, які повністю присвячують себе людям (партнерам), забуваючи про власні інтереси.
79. Моя втома на роботі зазвичай мало позначається (ніяк не позначається) у спілкуванні з домашніми та друзями.
80. Якщо надається випадок, я приділяю партнерові менше уваги, але так, щоб він цього не помітив.
81. Мене часто підводять нерви в спілкуванні з людьми на роботі.
82. До всього (майже до всього), що відбувається на роботі, я втратив інтерес, живе почуття.
83. Робота з людьми погано вплинула на мене, як на професіонала - розлютила, зробила нервовим, притупила емоції.
84. Робота з людьми явно підриває моє здоров'я.

Інструкція до тесту В.Бойко

Методика діагностики рівня емоційного вигорання

Опитувальник особистісний, призначений для діагностики такого психологічного феномена як «синдром емоційного вигорання», що виникає у людини в процесі виконання різних видів діяльності, пов'язаних з тривалим впливом ряду несприятливих стрес-факторів. Розроблено В. В. Бойко.

Стимульний матеріал тесту складається з 84 тверджень, до яких випробуваний повинен висловити своє ставлення у вигляді однозначних відповідей «так» чи «ні». Методика дозволяє виділити наступні 3 фази розвитку стресу: «напруга», «резистенцію», «виснаження».

Для кожної із зазначених фаз визначено провідні симптоми «вигорання», розроблена методика кількісного визначення ступеня їх вираженості. Нижче наводиться перелік виявлених симптомів на різних стадіях розвитку «емоційного вигорання».

«Напруга».

Переживання психотравмуючих обставин;

Незадоволеність собою;

«Загнаність у клітку»;

Тривога і депресія.

«Резистенцію».

Неадекватне емоційне виборче реагування;

Емоційно-моральна дезорієнтація;

Розширення сфери економії емоцій;

Редукція професійних обов'язків.

«Виснаження».

Емоційний дефіцит;

Емоційна відстороненість;

Особистісна відстороненість (деперсоналізація);

Психосоматичні і психовегетативні порушення.

Перевірте себе. Якщо ви є професіоналом у будь-якій сфері взаємодії з людьми, вам буде цікаво побачити, якою мірою у вас сформувалася психологічний захист у формі емоційного вигорання. Читайте судження і відповідайте «так» чи «ні». Візьміть до уваги, що, якщо у формулюваннях опитувальника мова про партнерів, то маються на увазі суб'єкти вашої професійної діяльності - пацієнти, клієнти, глядачі, замовники, учні та інші люди, з якими ви щодня працюєте.

Розробником тесту застосована ускладнена схема підрахунків результатів тестування. Кожен варіант відповіді попередньо був оцінений експертами тим чи іншим числом балів, які вказується в «ключі». Це зроблено тому, що ознаки, включені у симптом, мають різне значення у визначенні його тяжкості. Максимальну оцінку - 10 балів отримав від експертів ознака, найбільш показовий для даного симптому.

Існує трирівнева система отримання показників: кількісний розрахунок вираженості окремого симптому, підсумовування показників симптомів по кожній з фаз «вигорання», визначення підсумкового показника синдрому «емоційного вигорання» як сума показників усіх 12-ти симптомів. Інтерпретація ґрунтується на якісно-кількісному аналізі, який проводиться шляхом порівняння результатів усередині кожної фази. При цьому важливо виділити до якої фази формування стресу належать домінуючі симптоми і в якій фазі їх найбільше число.

Таким чином, оперуючи смисловим змістом та кількісними показниками, підрахованими для різних фаз формування синдрому «вигорання», можна дати досить об'ємну характеристику особистості і, що, на думку автора, не менш важливо, намітити індивідуальні заходи профілактики та психокорекції.

Обробка даних.

Відповідно до «ключем» здійснюються такі підрахунки:

1. Визначається сума балів роздільно для кожного з 12 симптомів «вигорання», з урахуванням коефіцієнта зазначеного в дужках. Так, наприклад, по першому симптому позитивну відповідь на питання № 13 оцінюється в 3 бали, а негативну відповідь на питання № 73 оцінюється в 5 балів і т.д. кількість балів підсумовується і визначається кількісний показник вираженості симптому.

2. Підраховується сума показників симптомів для кожної з 3-х фаз формування «вигорання».

3. Знаходиться підсумковий показник синдрому «емоційного вигорання» - сума показників усіх 12-ти симптомів.

Ключі.

«Напруга»

Переживання психотравмуючих обставин: +1 (2), +13 (3), +25 (2), -37 (3), +49 (10), +61 (5), -73 (5)

Незадоволеність собою: -2 (3), +14 (2), +26 (2), -38 (10), -50 (5), +62 (5), +74 (3)

«Загнаність у клітку»: +3 (10), +15 (5), +27 (2), +39 (2), +51 (5), +63 (1), -75 (5)

Тривога і депресія: +4 (2), +16 (3), +28 (5), +40 (5), +52 (10), +64 (2), +76 (3)

«Резистенцію»

Неадекватне емоційне виборче реагування: +5 (5), -17 (3), +29 (10), +41 (2), +53 (2), +65 (3), +77 (5)

Емоційно-моральна дезорієнтація: +6 (10), -18 (3), +30 (3), +42 (5), +54 (2), +66 (2), -78 (5)

Розширення сфери економії емоцій: +7 (2), +19 (10), -31 (20), +43 (5), +55 (3), +67 (3), -79 (5)

Редукція професійних обов'язків: +8 (5), +20 (5), +32 (2), -44 (2), +56 (3), +68 (3), +80 (10)

«Виснаження»

Емоційний дефіцит: +9 (3), +21 (2), +33 (5), -45 (5), +57 (3), -69 (10), +81 (2)

Емоційна відстороненість: +10 (2), +22 (3), -34 (2), +46 (3), +58 (5), +70 (5), +82 (10)

Особистісна відстороненість (деперсоналізація): +11 (5), +23 (3), +35 (3), +47 (5), +59 (5), +72 (2), +83 (10)

Психосоматичні і психовегетативні порушення: +12 (3), +24 (2), +36 (5), +48 (3), +60 (2), +72 (10), +84 (5)

Інтерпретація результатів.

Запропонована методика дає докладну картину синдрому «емоційного вигорання». Перш за все, треба звернути увагу на окремо взяті симптоми. Показник вираженості кожного симптому коливається в межах від 0 до 30 балів:

9 і менше балів - не сформований симптом,

10-15 балів - складаний симптом,

16-20 балів - сформований симптом.

20 і більше балів - симптоми з такими показниками відносяться до домінуючих у фазі або в усьому синдром емоційного вигорання.

Подальший крок в інтерпретації результатів опитування - осмислення показників фаз розвитку стресу - «напруга», «резистенцію» і «виснаження». У кожній з них оцінка можлива в межах від 0 до 120 балів. Однак, зіставлення балів, отриманих для фаз, не правомірно, бо не свідчить про їх відносної ролі або внесок у синдром. Справа в тому, що вимірюються в них явища істотно різні: реакція на зовнішні і внутрішні фактори, прийоми психологічного захисту, стан нервової системи. За кількісними показниками правомірно судити тільки про те, наскільки кожна фаза сформувалася, яка фаза сформувалася в більшій чи меншій мірі:

36 і менше балів - фаза не сформувалася;

37-60 балів - фаза в стадії формування;

61 і більше балів - сформована фаза.

У психодіагностичне укладанні висвітлюються наступні питання:

які симптоми домінують;

якими склалися і домінуючими симптомами супроводжується «виснаження»;

з'ясовно чи «виснаження» (якщо воно виявлено) чинниками професійної діяльності, що увійшли до симптоматику «вигорання», чи суб'єктивними факторами; який симптом (які симптоми) найбільше обтяжують емоційний стан особи;

у яких напрямках треба впливати на обстановку в професійному колективі, щоб знизити нервові напруження;

які ознаки і аспекти поведінки самої особистості підлягають корекції, щоб емоційний «вигорання» не завдавало шкоди їй, професійної діяльності і партнерам.

За цією методикою нами було опитано 22 слухача ФДО РостГМУ та учасника клубу «Юний медик» у віці від 15 до 22 років. У результаті:

33% зізналися, що на роботі (в школі) зустрічаються настільки неприємні люди, що мимоволі бажають їм чогось поганого;

Всі опитані стверджують, що дуже переживають за свою роботу (навчання);

75% зізналися, що задоволені своєю професією менше, ніж на початку кар'єри (процесу навчання).

33% скаржаться, що їм не пощастило з роботою (навчанням).

У 50% опитаних виявилася та чи інша стадія депресії або тривоги;

У 42% спостерігається особистісна відстороненість.

У фазі резистентності перебувають 38% опитаних, у фазі напруги - 17%, виснаження - 33%, жодних ознак вигорання і стресу не виявилось у 12%.

Додаток Г

Методика Т. Елерса: діагностика мотивації до уникнення невдач

Пропонуємо вам список слів: 30 колонок по три слова. У кожному рядку виберіть тільки одне з трьох слів, яке найточніше Вас характеризує, і позначте його.

1	2	3
1. Сміливий	пильний	заповзятливий
2. Лагідний	нерішучий	впертий
3. Обережний	рішучий	песимістичний
4. Непостійний	безцеремонний	уважний
5. Нерозумний	боягузливий	нерозважливий
6. Спритний	жвавий	передбачливий
7. Холоднокровний	поміркований	завзятий
8. Стрімкий	легковажний	полохливий
9. Нерозважливий	манірний	непередбачливий
10. Оптимістичний	добросовісний	уважний
11. Меланхолійний	невпевнений	нестійкий
12. Боягузливий	недбалий	схвильований
13. Нерозважливий	тихий	полохливий
14. Уважний	нерозумний	сміливий
15. Розсудливий	швидкий	мужній
16. Заповзятливий	обережний	передбачливий
17. Схвильований	розсіяний	нерішучий
18. Малодушний	необережний	безцеремонний
19. Лякливий	нерішучий	нервовий
20. Відповідальний	відданий	авантюрний
21. Передбачливий	жвавий	відчайдушний
22. Приборканий	байдужий	недбалий
23. Обережний	безтурботний	терплячий
24. Розумний	турботливий	хоробрий
25. Завбачливий	безстрашний	добросовісний
26. Поспішний	лякливий	безтурботний
27. Розсіяний	нерозважливий	песимістичний
28. Обачний	розсудливий	заповзятливий
29. Тихий	неорганізований	боязкий
30. Оптимістичний	пильний	безтурботний

КЛЮЧ

Ви отримуєте один бал за вибір, наведений у ключі (перша цифра перед ризикою означає номер рядка, друга цифра після ризику — номер стовпчика, в якому потрібне слово. Наприклад, 1/2 означає, що слово, за яке нараховується один бал, записане в першому рядку, в другому стовпчику — «пильний»). За інший вибір бал не зараховується. Ключ підрахунку:

1/2; 2/1; 2/2; 3/1; 3/3; 4/3; 5/2; 6/3; 7/2; 7/3; 8/3; 9/1; 9/2; 10/2; 11/1; 11/2; 12/1; 12/3; 13/2; 13/3; 14/1; 15/1; 16/2; 16/3; 17/3; 18/1; 19/1; 19/2; 20/1; 20/2; 21/1; 22/1; 23/1; 23/3; 24/1; 24/2; 25/1; 26/2; 27/3; 28/1; 28/2; 29/1; 29/3; 30/2.

Результат. Чим більша сума балів — тим вищий рівень мотивації до уникнення невдач, захисту. Від 2 до 10 балів: низька мотивація до самозахисту; від 11 до 16 балів — середній рівень мотивації; від 17 до 20 балів — високий рівень мотивації; понад 20 балів — надто високий рівень мотивації до уникнення невдач, самозахисту.

Аналіз результату. Для більшої ефективності рекомендуємо результат аналізувати разом із тестами «Мотивація до успіху» та «Готовність до ризику».

Дослідження Д. Мак-Клемава свідчать, що люди з високим рівнем самозахисту, тобто страхом перед нещасними випадками, частіше потрапляють в неприємні ситуації, ніж ті, які мають високу мотивацію на успіх. Дослідження також засвідчили, що люди, які бояться невдач (високий рівень самозахисту), віддають перевагу малому чи навпаки — занадто великому ризику, де невдача не загрожує престижу. Німецький вчений Ф. Буркард стверджує, що установка на захисну поведінку в роботі залежить від трьох факторів:

- ступінь передбачуваного ризику;
- основна мотивація;
- досвід невдач на роботі.

Посилюють установку на захисну поведінку дві обставини: перша — коли без ризику вдається отримати бажаний результат; друга — коли ризикована поведінка призводить до нещасного випадку. Досягнення ж безпечного результату людиною із ризикованою поведінкою навпаки послаблює установку на захист, тобто мотивацію до уникнення невдач.

Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса

Опис до тесту Елерса (методики успіху): При діагностиці особистості на виявлення мотивації до успіху Елерс виходив з положення: Особистість, у якої переважає мотивація до успіху, вважає за краще середній або низький рівень ризику. Їй властиво уникати високого ризику. При сильній мотивації до успіху, надії на успіх зазвичай скромніший, ніж при слабкій мотивації до успіху, однак такі люди багато працюють для досягнення успіху, прагнуть до успіху.

Дослідження мотивації досягнення були розпочаті в середині ХХ століття Д. С. Мак-Клелланда, який за допомогою загальновідомого тематичного апперцетивного тесту (ТАТ) зміг зафіксувати якісні індивідуальні відмінності прояву мотивації досягнення.

Основні алгоритми поведінкового рішення задач по досягненню успіху і уникнення невдачі формуються у віці від трьох до тринадцяти років.

Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса. (Опитувальник Т. Елерса для вивчення мотивації досягнення успіху):

(Опис тесту Елерса - продовження) Роботи Дж. Аткинсона, Х. Хекхаузена та ін. Продемонстрували, що існує, як мінімум, три принципових мотиваційних вектора, які у вирішальній мірі визначають характер взаємозалежності діяльній активності і мотивації досягнення: індивідуальні суб'єктивні уявлення про ймовірність особистісного успіху і складності, що стоїть перед індивідом завдання; ступінь значущості для суб'єкта цього завдання і, в зв'язку з цим, сила прагнення підтримати і підвищити самооцінку; схильність даної конкретної особистості до адекватного приписування собі самій, іншим людям і обставинам відповідальності за успіх і невдачу.

З точки зору Д. Мак-Клелланда, мотивація досягнення може розвиватися і в зрілому віці в першу чергу, за рахунок навчання. Як підкреслює Л. Джуелл "крім того, вона може розвиватися в контексті трудової діяльності, коли люди безпосередньо відчувають всі переваги, пов'язані з досягненнями".

Адекватна мотивація досягнення може закономірно формуватися і конструктивно реалізовуватися лише в рамках системи відносин, які характеризуються рисами справжнього співробітництва і, перш за все, гармонійного поєднання особистісно не руйнувати тиску: позитивного санкціонування за успіхи і непринизливу підтримки в разі невдачі.

Ікцій тесту Елерса.

Вам буде запропонований 41 питання, на кожен з яких дайте відповідь "так" або "ні".

Тестовий матеріал (питання) опитувальника Елерса

1. Якщо між двома варіантами є вибір, його краще зробити швидше, ніж відкласти на потім.
2. Якщо помічаю, що не можу на всі 100% виконати завдання, я легко дратуюся.
3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я ставлю на карту все.
4. Якщо виникає проблемна ситуація, найчастіше я приймаю рішення одним з останніх.

5. Якщо два дні поспіль у мене немає справи, я втрачаю спокій.
6. У деякі дні мої успіхи нижче середніх.
7. Я більш вимогливий до себе, ніж до інших.
8. Я доброжелательнее інших.
9. Якщо я відмовляюся від складного завдання, згодом суворо засуджую себе, бо знаю, що в ньому я домогся б успіху.
10. У процесі роботи я потребує невеликих пауз для відпочинку.
11. Старанність - це не основна моя риса.
12. Мої досягнення в роботі не завжди однакові.
13. Інша робота приваблює мене більше тієї, якої я зайнятий.
14. Осуд стимулює мене сильніше похвали.
15. Знаю, що колеги вважають мене діловою людиною.
16. Подолання перешкод сприяє тому, що мої рішення стають більш категоричними.
17. На моєму честолюбстві легко зіграти.
18. Якщо я працюю без натхнення, це зазвичай помітно.
19. Виконуючи роботу, я не розраховую на допомогу інших.
20. Іноді я відкладаю на завтра те, що повинен зробити сьогодні.
21. Потрібно покладатися тільки на самого себе.
22. У житті небагато речей важливіше грошей.
23. Якщо мені треба буде виконати важливе завдання, я ніколи не думаю ні про що інше.
24. Я менш честолюбний, ніж багато інших.
25. Наприкінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.
26. Якщо я розташований до роботи, роблю її краще і більш кваліфіковано, ніж інші.
27. Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, здатними наполегливо працювати.
28. Коли у мене немає роботи, мені не по собі.
29. Відповідальну роботу мені доводиться виконувати частіше за інших.
30. Якщо мені доводиться приймати рішення, намагаюся робити це якомога краще.

31. Іноді друзі вважають мене ледачим.
32. Мої успіхи в якійсь мірі залежать від колег.
33. Протидіяти волі керівника безглуздо.
34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.
35. Якщо у мене щось не ладиться, я стаю нетерплячим.
36. Зазвичай я звертаю мало уваги на свої досягнення.
37. Якщо я працюю разом з іншими, моя робота більш результативна, ніж у інших.
38. Чи не доводжу до кінця багато, за що беруся.
39. Заздрю ??людям, які не завантаженим роботою.
40. Чи не заздрю ??тим, хто прагне до влади і положенню.
41. Якщо я впевнений, що стою на правильному шляху, для доведення своєї правоти піду на крайні заходи.

Ключ опитувальника Т. Елерса. Розрахунок значень.

По 1 балу нараховується за відповідь "так" на питання: 2-5, 7-10, 14-17, 21, 22, 25-30, 32, 37, 41 і "немає" - на наступні: 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38 і 39.

Відповіді на питання 1, 11, 12, 19, 23, 33-35 і 40 не враховуються. Підраховується загальна сума балів.

Інтерпретація методики мотивації до успіху (норми тесту Елерса):

Чим більша сума балів, тим вище рівень мотивації до досягнення успіху.

Від 1 до 10 балів - низька мотивація до успіху;

від 11 до 16 балів - середній рівень мотивації;

від 17 до 20 балів - помірно високий рівень мотивації;

більше 21 бала - дуже високий рівень мотивації до успіху.

Дослідження показали, що люди, помірно сильно орієнтовані на успіх, вважають за краще середній рівень ризику. Ті ж, хто боїться невдач, віддають перевагу малому або, навпаки, занадто великий рівень ризику. Чим вище мотивація людини до успіху - досягненню мети, тим нижче готовність до ризику. При цьому мотивація до успіху впливає і на надію на успіх: при сильній мотивації до успіху, надії на успіх зазвичай скромніший, ніж при слабкій мотивації до успіху.

До того ж, людям, мотивованим на успіх і мають великі надії на нього, властиво уникати високого ризику.

Ті, хто сильно мотивований на успіх і мають високу готовність до ризику, рідше потрапляють в нещасні випадки, ніж ті, які мають високу готовність до ризику, але високу мотивацію до уникнення невдач. І навпаки, коли у людини є висока мотивація до уникнення невдач (орієнтація на захист), то це перешкоджає мотиву до успіху - досягненню мети.