

8. Міненко О. О. Особистісне змінювання в процесі професійної підготовки студентів-психологів: дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Ольга Олександрівна Міненко. – К., 2004. – 180 с.;
9. Мова Л. В. Психологічні особливості забезпечення особистісної самореалізації майбутніх психологів у процесі фахової підготовки: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л. В. Мова. – К., 2003. – 20 с.;
10. Романовський О. Г. Упровадження інноваційних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх психологів / О. Г. Романовський // Теорія і практика управління соціальними системами // Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків: НТУ „ХП”, 2012. – № 3. – С. 3 – 13.
11. Січкарук О. І. Інтерактивні методи навчання у вищій школі: навчально-методичний посібник / Олена Іванівна Січкарук. – К. : Таксон, 2006. – 88 с.
12. Софій Н. З. Про сто і один метод активного навчання / Н. З. Софій, В. У. Кузьменко. – К.: Крок за кроком, 2003. – 116 с.
13. Тарасова О. Інтерактивні методи навчання як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів під час лекційних занять [Електронний ресурс] / О. Тарасова // Вісник психології і педагогіки: Збірник наук. праць / [Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка](http://www.psyh.kiev.ua/), [Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка](http://www.psyh.kiev.ua/). – Випуск 5. – К., 2011. – Режим доступу: http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-_Випуск_5
14. Федорчук В. М. Тренінг – інструмент особистісного зростання особистості / В. М. Федорчук // Збірник наукових праць КПУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України Проблеми сучасної психології. – 2010. – Випуск 9. – С. 690 – 700.

Стаття посвячена проблеме внедрения инновационных форм обучения в подготовке практического психолога. Раскрыта сущность, характерные особенности проведения интерактивных лекций и лабораторных занятий. Обоснована необходимость их использования как оптимальной учебной среды для подготовки психологов к будущей профессиональной деятельности. Представлен собственный опыт применения интерактивных форм работы вовремя проведения лекций и лабораторных занятий по разным учебным дисциплинам, спецсеминарам и спецкурсам, которые читаются будущим практическим психологам ИПП НПУ имени М. П. Драгоманова.

The article is dedicated to the problem of introduction of innovative forms of education in preparation of practical psychologist. Essence, characteristic features of realization of interactive lectures and laboratory works are exposed. The necessity of their use is reasonable as an optimal educational environment for preparation of psychologists to future professional activity. Own experience of application of interactive forms of work in time of realization of lectures and laboratory works is presented on different educational disciplines, special seminars and special courses that are read to the future practical psychologists of the Institute of Pedagogics and Psychology of the National Pedagogical University of the name M. P. Dragomanov.

Т.В. Зайчикова (м. Київ)

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ СИНДРОМУ ВИГОРАННЯ У ВЧИТЕЛІВ

Постановка проблеми. Соціально-політичні та соціально-економічні зміни, які відбуваються в Україні сьогодні, висувають до працівників освітніх організацій нові, більш складні вимоги, що, безумовно, впливає на психологічний стан працівників,

обумовлює виникнення емоційного напруження, розвиток значної кількості професійних стресів. Особливо яскраво вплив стресів проявляється у педагогічній діяльності, через перенасиченість її такими стресогенами, як: відповідальність за розвиток підростаючого покоління, активна міжособистісна взаємодія, підвищена емоційна напруженість, недостатня соціальна оцінка тощо. Одним із найважчих наслідків довготривалого професійного стресу є синдром «професійного вигорання».

Теоретичний аналіз літератури свідчить, що проблема синдрому «професійного вигорання» знайшла своє відображення у роботах зарубіжних і вітчизняних вчених присвячених змісту та структурі цього синдрому (М. Буриш, Г. Діон, Л.М. Карамушка, Н.О. Левицька, Г.В. Ложкін, М.П. Лейтер, С.Д. Максименко, Л. Малець, Е. Махер, В.Є. Орел, М.Л. Смульсон, Т.В. Форманюк, Х.Дж. Фрейденбергер, У.Б. Шуфелі та ін.), а також методам його діагностики (В.В. Бойко, Н.Є. Водоп'янова, С. Джексон, К. Маслач, Т.І. Ронгинська, О.С. Старченкова та ін.). Окрім того, деякі вияви синдрому «професійного вигорання» вивчались, як зарубіжними, так і вітчизняними дослідниками, у представників різних професійних груп – працівників медичних закладів (Г.І. Каплан, І.П. Куш, К. Маслач, Г.Е. Робертс, Б.Дж. Седок, В.Є. Семеніхіна, К. Черніс А.Є. Юр'єв, Л.М. Юр'єва та ін.), соціальних працівників (Т. Марек, К. Ван Вак та ін.), спортсменів (Б. Вайт, В. Могран, Р. Сміт, Р. Уейнберг, Р. Флиппин, А. Хакней та ін.) тощо.

Особливості професійного стресу та окремі вияви синдрому «професійного вигорання» у працівників освітніх організацій досліджувались такими вченими, як: О.А. Баранов, В.В. Зеньковський, Л.О. Китаєв-Смик, Л.Ф. Колеснікова, Ю.Л. Львов, В.В. Никонов, А.О. Реан, А.С. Шафранова та ін. Що ж до особливостей вияву синдрому «професійного вигорання» у педагогічних працівників вітчизняних освітніх організацій та соціально-психологічних детермінант його виникнення, то ця проблема не виступала раніше предметом спеціального дослідження.

Отже, соціальна значущість проблеми та її недостатня наукова розробка зумовили вибір теми нашого дослідження «Соціально-психологічні передумови виникнення синдрому вигорання у вчителів».

Виклад основного матеріалу. У нашому дослідженні поняття «*стрес*» розглядається як реакція організму, яка виражається у стані напруги, пригніченості та виникає у людини під натиском екстремального впливу. Підкреслимо, що стрес є комплексним процесом, який включає як фізіологічні, так і психологічні компоненти (А. Абабков, С. Ауербах, О.А. Баранов, Д. Брайт, Ф. Джонс, В.І. Євдокимов, В.Л. Маришук, В.М. Перре, А.О. Реан, Г. Сельє). Розглянуто основні прояви та фази стресу (згідно Г. Сельє): тривоги, опору, виснаження. Базуючись на моделі Дж. Грінберга проаналізовано основні складові стресу: а) життєва ситуація; б) сприймання життєвої ситуації, як стресової; в) емоційне збудження; г) фізіологічне збудження; д) наслідки. Підкреслена необхідність управління стресом завдяки цілеспрямованому втручанню в перебіг подій, задля попередження негативних наслідків, які може викликати стрес.

Поняття «*професійний стрес*» у роботі визначається як багатовимірний феномен, який виражається у фізіологічних і психологічних реакціях на складну професійну ситуацію. Розглянуто три основні підходи до вивчення професійного стресу – екологічний, транзакційний, регуляторний. Проаналізовано джерела професійного стресу, які стосуються: змісту роботи; ролі працівника в конкретній організації; його кар'єрного росту; ставлення до роботи; структури і клімату в організації тощо (Х.М. Алієв, М. Гінзбург, С. Гремлінг, Дж. Грінберг, Ф. Джонс, М.А. Дмитрієв, Л.О. Китаєв-Смик, Д. Льюїс, В.В. Ніконов, Г.С. Нікіфоров, В.М. Снетков).

На підставі аналізу підходів до вивчення синдрому «професійного вигорання» (А. Видай, С. Джексон, Л.М. Карамушка, Н.О. Левицька, Г.В. Ложкін, К. Маслач, Л. Малець, В.Є. Орел, М.Л. Смульсон, Т.В. Форманюк, Х.Дж. Фрейденбергер) даний синдром було визначено як стресову реакцію, яка виникає внаслідок довготривалих професійних стресів середньої інтенсивності. З точки зору визначення стресового процесу

за Г. Сельє [8], (тобто стадій тривоги, резистентності і виснаження), синдром «професійного вигорання» віднесено до третьої стадії, якій передують стійкий і невідкладний контроль рівень збудження. В основу визначення змісту цього феномену покладено підхід Х.Дж. Фрейденберґера [6], який у 1974 році охарактеризував синдром «професійного вигорання» (англ. – burnout), як особливий психічний стан здорових людей, що знаходяться в інтенсивному спілкуванні з клієнтами, пацієнтами, в емоційно навантаженій атмосфері при наданні професійної допомоги.

В результаті аналізу літератури виявлено, що існує багато підходів до визначення структури синдрому «професійного вигорання». Дана робота базується на тримірній моделі синдрому, запропонованій В.В. Бойком [1]. Дослідник, спираючись на виділені К. Маслач [7] компоненти «вигорання» (емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція професійних обов'язків) та теорію Г. Сельє [8], означив такі компоненти синдрому «професійного вигорання» – *напруження, резистенція та виснаження*. Кожен з компонентів супроводжується чотирма симптомами, завдяки яким можна дослідити специфіку прояву синдрому у вчителів. За В.В. Бойком [1] компонент «напруження» характеризується такими симптомами, як: «переживання психотравмуючих обставин», «незадоволеність собою», «загнаність до клітки», «тривога й депресія». Компонент «резистенція» супроводжується «неадекватним вибірковим емоційним реагуванням», «емоційно-моральною дезорієнтацією», «розширенням сфери економії емоцій», «редукцією професійних обов'язків». Компонент «виснаження» детермінується «емоційним дефіцитом», «емоційним відчуженням», «особистісним відчуженням (деперсоналізацією)», «психосоматичними та психовегетативними порушеннями».

Особливо яскраво вплив стресів проявляється у педагогічній діяльності, через перенасиченість її такими стрес-агентами, як: відповідальність за розвиток підростаючого покоління, активна міжособистісна взаємодія, підвищена емоційна напруженість, недостатня соціальна оцінка тощо. Одним із найважчих наслідків довготривалого професійного стресу є синдром «професійного вигорання».

Показано, що в силу специфіки професійної педагогічної діяльності (відповідальність за розвиток підростаючого покоління, активна міжособистісна взаємодія, підвищена емоційна напруженість, недостатня соціальна оцінка тощо) синдром «професійного вигорання» є дуже поширеним серед педагогів. Автором побудовано *модель детермінант виникнення синдрому «професійного вигорання» у вчителів*, яка включає: 1) соціально-економічні детермінанти (економічна нестабільність; складні політичні процеси; інтенсифікація професійної діяльності; соціальний статус професії; рівень соціального захисту; рівень оплати праці в даній галузі тощо); 2) соціально-психологічні детермінанти (бажання працювати в обраній організації чи сфері діяльності; ставлення співробітника до взаємостосунків у колективі; фактори ефективності праці; мотиви праці; конфліктність колективу; задоволеність життєдіяльністю колективу тощо); 3) індивідуально-психологічні детермінанти (особистісні: рівень тривожності, агресивності, фрустрованості, ригідності, рівень суб'єктивного контролю тощо; соціально-демографічні та професійні: вік, стать, стаж професійної діяльності, сімейний статус тощо). Підкреслено, що основну увагу в роботі було приділено аналізу соціально-психологічних детермінант синдрому «професійного вигорання» у вчителів, які тісно взаємопов'язані із індивідуально-психологічними [2–4; 5; 9; 10].

Спираючись на роботи таких дослідників, як: Г.С. Абрамова, Н.Н. Богомолова, Л.М. Карамушка, С.Д. Максименко, Р.С. Немов, Д.Я. Райгородський, Т.В. Фоломєєва, О.П. Щотка розроблений комплекс методичних прийомів та діагностичних методик спрямованих на вивчення синдрому «професійного вигорання» у вчителів.

Емпіричне дослідження проводилось у декілька етапів.

Перший етап емпіричного дослідження був спрямований на виявлення психологічних особливостей та рівня розвитку синдрому «професійного вигорання» у вчителів.

В результаті проведеного дослідження було встановлено, що *домінуючим компонентом в структурі синдрому «професійного вигорання» у педагогів є «резистенція»*. Як видно з таблиці 1, 37,5% опитаних мають високий рівень розвитку даного компонента, в той час як тільки у 13,2% опитаних виявлено високий рівень розвитку першого компонента синдрому – «напруження», а також у 11,6% опитаних – високий рівень розвитку третього компонента синдрому – «виснаження». Тобто, можна говорити про те, що *розвиток «професійного вигорання» у вчителів відбувається саме через другий компонент синдрому, який характеризується згортанням професійних обов'язків, зменшенням взаємодії з колегами та учнями, розширенням сфери економії емоцій, бажанням побути на самоті, неадекватним емоційним реагуванням тощо.*

Таблиця 1

Рівень розвитку компонентів синдрому «професійного вигорання»

№ з/п	Компоненти синдрому «професійного вигорання»	Рівні розвитку компонентів синдрому «професійного вигорання», (у % від загальної кількості опитаних)		
		Високий	Середній	Низький
1.	Резистенція	37,5	43,4	19,1
2.	Напруження	13,2	35,4	51,4
3.	Виснаження	11,6	30,5	57,9

Що стосується виявів окремих симптомів синдрому «професійного вигорання» у вчителів, то дослідження також показало, що у педагогів в синдромі «професійного вигорання» домінують симптоми другого компонента – резистенції. Про це свідчить той факт, що три симптоми компонента «резистенція» зайняли відповідно перше, друге і третє місце за частотою виникнення. Так, перше місце отримав симптом «неадекватне вибіркове емоційне реагування» – у 53,0% опитаних він є сформованим. Друге місце має симптом «редукція професійних обов'язків» – 44,2% опитаних. Третє – симптом «розширення сфери економії емоцій» – 32,6% опитаних. Отримані дані констатують широке поширення синдрому серед педагогів та відображають певні тенденції і психологічні особливості синдрому «професійного вигорання» у вчителів.

Другий етап експериментального дослідження був спрямований на вивчення *детермінант виникнення синдрому «професійного вигорання» у вчителів.*

За допомогою статистичного пакету обробки даних SPSS 12 був проведений кореляційний аналіз задля вивчення взаємозв'язку між синдромом «професійного вигорання» у вчителів та *соціально-психологічними детермінантами* його виникнення. Так, наявність статистично значущих зв'язків була встановлена між синдромом та такими соціально-психологічними детермінантами, як: «бажання працювати у колективі», «покращення стосунків у колективі» та «мотивація праці». При цьому було встановлено, що чим вищі показники таких факторів, як: «бажання працювати у колективі» та «покращення стосунків у колективі», тим нижчий рівень третього компонента синдрому ($p < 0,05$). В той же час, чим вище показники «мотивації праці», тим вищий рівень першого та другого компонента синдрому «професійного вигорання» ($p < 0,05$).

Був також встановлений статистично значущий зв'язок між синдромом «професійного вигорання» та *індивідуально-психологічними детермінантами*. Так, дослідження кореляційних зв'язків між синдромом «професійного вигорання» та особистісними характеристиками вчителів, показало наявність статистично значущих зв'язків між синдромом та такими *особистісними факторами*, як: інтраверсія-екстраверсія, агресивність та психотизм. Також було встановлено, що «інтраверсія-екстраверсія» та «агресивність» на рівні статистичної значущості ($p < 0,05$) позитивно корелюють з першим компонентом синдрому, а «психотизм» – на рівні статистичної значущості ($p < 0,05$) позитивно корелює з другим компонентом синдрому.

В свою чергу, вивчення взаємозв'язку *соціально-демографічних і професійних характеристик* вчителів та синдрому «професійного вигорання» дало змогу дослідити особливості впливу кожної з них на розвиток синдрому в цілому та на розвиток кожного з симптомів окремо. Так, було виявлено статистично значущі зв'язки між статтю та трьома симптомами «професійного вигорання». Чоловіки у стресовій ситуації більше схильні відчувати себе «загнаними у кут» ($p < 0,01$), а також більше ніж жінки схильні до «емоційного відчуження» ($p < 0,01$). В той же час жінки більше, ніж чоловіки схильні до «психосоматичних та психовегетативних порушень» ($p < 0,001$).

Також було виявлено, що одружені педагоги переважно менш схильні до «професійного вигорання», ніж неодружені та розлучені, останні частіше відчують себе «загнаними у кут» ($p < 0,01$), більше схильні до «деперсоналізації» ($p < 0,05$).

Було встановлено статистично значущі відмінності у виявах трьох симптомів синдрому «професійного вигорання» за віком вчителів ($p < 0,05$). Так, симптом «загнаність до клітки» корелює з належністю до другої вікової групи (25–34 р.). Симптом «емоційно-моральна дезорієнтація» корелює з належністю до третьої вікової групи (35–44 р.). Також кореляція спостерігається між належністю до четвертої вікової групи (45–54 р.) та симптомом «психосоматичні та психовегетативні порушення». Таким чином, на наш погляд, можна говорити про те, що молоді люди більш схильні до максималістського погляду на ситуацію і можуть в запалі відразу змінювати заклад, чи професію, в той час як працівники середнього віку майже не розглядають можливість кардинальних змін, а тому більш схильні до розвитку багатьох захисних реакцій, що часто супроводжуються психосоматичними порушеннями.

Статистично значущий взаємозв'язок був виявлений також між чотирма симптомами «професійного вигорання» та професійним стажем. Потрібно відзначити, що «незадоволеність собою» ($p < 0,01$), відчуття «загнаності у кут» ($p < 0,01$), «деперсоналізація» ($p < 0,05$) більше притаманні працівникам з професійним стажем від 6 до 10 років. В той час, як «психосоматичні та психовегетативні порушення» ($p < 0,01$) більше притаманні працівникам з професійним стажем від 21 до 30 років.

Аналіз результатів емпіричного дослідження, показав, що синдром «професійного вигорання» на сьогоднішній день є досить поширеним явищем серед вчителів, що безумовно заважає ефективній діяльності, як самого педагога так і школи в цілому.

Спираючись на підходи таких вчених, як: Х.М. Алієв, М.Р. Бітянова, Ф. Бурнард, С. Блох, Н.В. Грішина, О.В. Губенко, Н.Ф. Каліна, В. Каппоні, Л.М. Карамушка, Н.Л. Коломінський, Н.В. Ключова, Н.О. Левицька, Т. Новак, а також враховуючи результати констатуючого етапу дослідження було розроблено соціально-психологічну програму, спрямовану на профілактику та подолання синдрому «професійного вигорання» у педагогів [2–4; 5; 9; 10]. Для перевірки її ефективності нами був проведений формувальний експеримент. Загальними принципами описуваної програми були: системність, особистісний підхід, комплексність використання методичних засобів та організаційних прийомів, організація умов для активізації та гуманізації професійного спілкування і взаємодії учасників.

Соціально-психологічна програма профілактики та подолання синдрому «професійного вигорання» у вчителів реалізувала дворівневу технологію роботи з синдромом, а саме: а) групову технологію (на рівні освітньої організації); б) індивідуальну технологію (на рівні особистості).

Групову технологію роботи з синдромом «професійного вигорання» полягала у проведенні семінару-тренінгу, програма якого складалась з трьох компонентів: а) інформаційно-пізнавального; б) діагностичного; в) корекційно-розвивального. Інформаційно-пізнавальний компонент був реалізований завдяки міні-лекціям, що розкривали зміст, структуру, рівні та детермінанти синдрому «професійного вигорання» у вчителів. Діагностичний компонент – завдяки оволодінню вчителями комплексом діагностичних засобів, що дозволяють своєчасно встановити наявність синдрому та глибоко вивчити

його структуру. Корекційно-розвивальний компонент був реалізований завдяки використанню різних форм роботи: «мозкових штурмів», навчально-рольових ігор, аналітичних практикумів, роботи в малих групах, групових дискусіях, проєктивних методів (малюнків, незакінчених речень) тощо.

Семинар-тренінг «Профілактика та подолання синдрому «професійного вигорання» в освітніх організаціях» включав такі смислові блоки: 1) сутність та природа стресу; причини виникнення професійного стресу в освітніх організаціях; 2) зміст, структура та рівні синдрому «професійного вигорання»; 3) методи діагностики синдрому «професійного вигорання» у вчителів; 4) засоби профілактики та подолання синдрому «професійного вигорання» у вчителів;

Індивідуальна технологія профілактики та подолання синдрому «професійного вигорання» у вчителів представлена в роботі у вигляді рекомендацій щодо роботи вчителя з синдромом (індивідуально чи за допомогою психолога). Технологія складається з двох послідовних фаз, кожна з яких наповнює система конкретних прийомів: а) фаза аналізу професійної ситуації; б) фаза аналізу власного емоційного та фізичного стану.

Для оцінки ефективності соціально-психологічної програми профілактики та подолання синдрому «професійного вигорання» у вчителів було визначено об'єктивні та суб'єктивні, кількісні та якісні критерії. Також було підібрано адекватні методи дослідження: анкетування, інтерв'ювання, проведення діагностичних методик.

Було проведено два контрольні зрізи показників «професійного вигорання» у вчителів експериментальної та контрольної групи – попередній (перед початком застосування семінару-тренінгу «Профілактика та подолання синдрому «професійного вигорання» в освітніх організаціях») та заключний (виміряли рівень синдрому «професійного вигорання» у вчителів експериментальної групи після проведення семінару-тренінгу та у вчителів контрольної групи по закінченні терміну формуючого експерименту). Отримані в результаті дослідження дані оброблялися нами за допомогою комп'ютерної програми статистичної обробки даних – SPSS (версія 12).

Аналіз даних свідчать про те, що у контрольній групі не відбулося позитивних змін щодо перебігу синдрому «професійного вигорання» у вчителів. При цьому навіть погіршилися показники другого компонента синдрому «професійного вигорання» – резистенції (табл. 2). Водночас у експериментальній групі рівень показників високого рівня розвитку компонентів синдрому «професійного вигорання» у вчителів зменшився (табл. 3).

Таблиця 2

Результати формуючого експерименту у контрольній групі досліджуваних

№ з/п	Компоненти синдрому «професійного вигорання»	Контрольна група, (рівні розвитку компонентів синдрому «професійного вигорання», у % від загальної кількості опитаних)					
		На початку формуючого експерименту			Наприкінці формуючого експерименту		
		Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
1.	Напруження	19,3*	60,1*	20,6*	21,3*	59,0*	19,7*
2.	Резистенція	43,2**	39,5**	17,3**	47,5**	41,2**	11,3**
3.	Виснаження	11,4*	36,4*	52,2*	12,1*	38,2*	49,7*

* – $p < 0,05$ ** – $p < 0,01$

Таблиця 3

Результати формуючого експерименту у експериментальній групі досліджуваних

№ з/п	Компоненти синдрому «професійного вигорання»	Експериментальна група, (рівні розвитку компонентів синдрому «професійного вигорання», у % від загальної кількості опитаних)					
		На початку формуючого експерименту			Наприкінці формуючого експерименту		
		Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький

		Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
1.	Напруження	20,2*	57,4*	22,4*	16,9*	44,0*	39,1*
2.	Резистенція	41,5**	40,3**	18,2**	37,4**	39,2**	23,4**
3.	Виснаження	12,8*	31,1*	56,1*	11,9*	29,1*	59,0*

* – $p < 0,05$ ** – $p < 0,01$

Таким чином, можна говорити про достатню ефективність розробленої нами технології профілактики та подолання синдрому «професійного вигорання» у вчителів. Отже, розроблена нами соціально-психологічна програма може бути використана для попередження та подолання синдрому «професійного вигорання» у вчителів.

У процесі розв'язання завдань дослідження ми дійшли наступних **висновків**:

1. Синдром «професійного вигорання» є стресовою реакцією, яка виникає внаслідок довготривалих професійних стресів середньої інтенсивності. Це поняття характеризує психічний стан здорових людей, що знаходяться в інтенсивному спілкуванні з клієнтами, пацієнтами, в емоційно навантаженій атмосфері при наданні професійної допомоги.
2. Встановлено, що синдром «професійного вигорання» має місце у більшості вчителів вітчизняних закладів середньої освіти, а також має свою специфіку вияву в цій професійній діяльності. Констатовано, що розвиток «професійного вигорання» у вчителів відбувається через другий компонент синдрому – «резистенцію» тобто, найбільш поширеними симптомами прояву синдрому у вчителів є: неадекватне вибіркове емоційне реагування, редукція професійних обов'язків, розширення сфери економії емоцій тощо.
3. Розроблено модель детермінант виникнення синдрому «професійного вигорання» у вчителів, яка складається з трьох основних груп факторів: 1) соціально-економічних; 2) соціально-психологічних; 3) індивідуально-психологічних.
4. З'ясовано, що існують статистично значимі зв'язки між синдромом «професійного вигорання» у вчителів та індивідуально-психологічними факторами (такими, як: інтраверсія-екстраверсія, агресивність та психотизм) та між синдромом і соціально-психологічними факторами (такими, як: мотиви праці, бажання працювати у обраній організації чи сфері діяльності та ставлення співробітника до взаємостосунків у колективі).
5. Підтверджено гіпотезу про те, що підвищення рівня підготовки вчителів до попередження та подолання синдрому «професійного вигорання» можна забезпечити в результаті використання спеціальної соціально-психологічної програми, спрямованої на оволодіння вчителями: а) знаннями, що розкривають зміст та структуру синдрому «професійного вигорання»; б) методами діагностики синдрому; в) засобами та прийомами профілактики та подолання синдрому.
6. Реалізація зазначеної соціально-психологічної програми передбачає використання дворівневої технології попередження та подолання синдрому «професійного вигорання» у вчителів: на рівні організації (що передбачає використання семінару-тренінгу «Профілактика та подолання синдрому «професійного вигорання» в освітніх організаціях») та на рівні особистості (що передбачає використання системи конкретних засобів та прийомів на різних етапах протікання синдрому «професійного вигорання»).

Проведене дослідження відкриває перспективи подальшої розробки та вивчення проблеми виникнення та розвитку синдрому «професійного вигорання» у вчителів. Перспективи подальшого дослідження автор вбачає у створенні програми підготовки шкільних психологів до надання психологічної допомоги керівникам шкіл та педагогічним працівникам щодо профілактики та подолання синдрому «професійного вигорання» у вчителів.

Література

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. / В.В. Бойко - М.: Информ. Издат. Дом Фелин, 1996. – С. 210.

2. Зайчикова Т.В. Діагностика та профілактика синдрому професійного вигорання у вчителів: Методичні рекомендації / Т.В. Зайчикова – К.-Рівне, 2003. – 24 с.
3. Карамушка Л.М., Зайчикова Т.В. Синдром "професійного вигорання" у вчителів: гендерні аспекти / Л.М. Карамушка, Т.В. Зайчикова – К.: "Міленіум", 2003. – 40 с.
4. Карамушка Л.М., Зайчикова Т.В. Технологія профілактики та подолання синдрому «професійного вигорання» в організаціях // Технології роботи організаційних психологів: Навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / За наук. ред. Л. М. Карамушки / Л.М. Карамушка, Т.В. Зайчикова – К.: Фірма «ІНКОС», 2005. – 366 с.
5. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / За наук. ред. Максименка С.Д., Карамушки Л.М., Зайчикової Т.В. – К.: Міленіум, 2004. – 264 с.
6. Freudenberg, H. J. (1974) Staff burn-out. Journal of Social Issues, 30, 159-166.
7. Maslach, C. Burnout: A multidimensional perspective // Professional burnout: Recent developments in the theory and resaerch / Ed. W.B.Shaufeli, Cr.Maslach and T.Marek. Washington D.C.: Taulor & Trancis, 1993. – P.19-32.
8. Selye, H. The general adaptation syndrome and the diseases of adaptation. Journal of Clinical Endocrinology, 6, 1946, 117 p.
9. Zaichikova T. Burnout in teachers // 28th International Congress of Psychology (China, Beijing, 8–13 August, 2004). – Abstract Book. – P. 1173.
10. Zaichikova T. Professional Burnout of Teachers // XI-th European Congress on Work and Organizational Psychology (Portugal, Lisboa, 14–17 May, 2003). – Abstract Book. – P. 1068.

Стаття посвящена аналізу психологічних особливостей синдрому «професійного вигорання» у учителів. Розглянуті психологічні аспекти проявлених синдромів «професійного вигорання» у учителів. Изучено содержание и структура синдрома «професійного вигорання» у учителів. Проанализировано особенности проявлений и детерминанты возникновения синдрома «професійного вигорання» у учителів.

The article analyzes symptoms and features of burnout peculiar to teachers as well as considers its contents and structure. The author gives special attention to determinants of burnout in teachers.

В.Г. Захарченко (г. Київ)

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГА: ГЕШТАЛЬТ-ПОДХОД

Постановка проблеми. Действующие в настоящее время стандарты высшего образования построены на базе квалификационной модели специалиста. В стандартах доминирует знаниевая составляющая, в них, на наш взгляд, не заложена возможность оценки качества образования на основе таких показателей как готовность выпускников к будущей профессиональной деятельности, уровень профессиональной мотивации. Предметно-знаниевая ориентация искусственно разделяет процесс оценки качества подготовки специалистов на отдельные части, которые как бы заслоняют искомый целостный результат. Повышение требований к уровню и качеству подготовки выпускников вузов, к их готовности успешно решать основные задачи профессиональной деятельности стимулирует поиски научно-обоснованных методов профессиональной подготовки специалиста.

Анализ последних исследований и публикаций. В последнее время широко обсуждается переход от квалификационной модели к компетентностной, то есть ориентированной на