

УДК 37.011.3-051 : [159.942+159.947.23]
DOI <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2019-2-2>

ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ТА ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ RESPONSIBILITY AND EMOTIONAL BURNOUT OF TEACHERS

Галян Олена Іванівна,

доктор педагогічних наук,
професор кафедри практичної психології
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка
halyane@ukr.net
ORCID 0000-0001-6070-9669

Halian Olena Ivanivna,

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Department of Practical Psychology
Ivan Franko Drohobych State
Pedagogical University
halyane@ukr.net
ORCID 0000-0001-6070-9669

Мета. Метою публікації є аналіз результатів емпіричного вивчення взаємозв'язку відповідальності та емоційного вигорання педагогів.

Методи. Для оцінки рівня відповідальності застосовувався метод експертних суджень. Експертами були представники адміністрації школи, колеги та батьки. Кожному експерту пропонувався стандартний бланк, у якому були схарактеризовані крайні прояви відповідальної та безвідповідальної поведінки особистості. Експерт, зіставивши запропоновані для оцінювання характеристики з конкретним педагогом, відзначав на осі ординат рівень прояву відповідальності. Причому, на шкалі зазначався лише її мінімальний і максимальний рівень (min та max).

Для вивчення емоційного вигорання у педагогів з різними рівнями відповідальності використано методу «Діагностика емоційного вигорання особистості» В. Бойко та анкету «Самооцінка емоційного благополуччя» (автор І. Седова). Оскільки ми припустили наявність прямої залежності між емоційним вигоранням та особистісними рисами, з поміж яких тривожність та емоційність, то обрали для діагностики емоційності «Особистісний опитувальник FPI» (Г. Айзенк), а параметри ситуативної та особистісної тривожності характеризували за показниками «Методики оцінки тривожності Ч. Спілбергера і Ю. Ханіна». Відмінності між групами досліджуваних з різними рівнями відповідальності визначено за допомогою t-критерію Стьюдента.

Результати. Встановлено, що процес формування синдрому емоційного вигорання має індивідуальний характер, спричинений зовнішніми (умови професійної діяльності) та внутрішніми (індивідуальні характеристики особистості) детермінантами. У молодих педагогів (стаж роботи до 6 років) і з високим, і з низьким рівнем відповідальності симптом емоційного вигорання не притаманний. Педагогів зі стажем роботи понад десять років характеризує декілька симптомів, пов'язаних з переживанням психотравматичних обставин та нездатністю адекватного реагування на них. На стадії формування перебувають симптоми, спричинені професійною деформацією. Показано, що синдром емоційного вигорання найінтенсивніше формується у високо відповідальних педагогів.

Висновки. Отже, синдром емоційного вигорання – це один з аспектів самоконтролю, що ґрунтується на дотриманні цінних для особистості норм і правил, унаслідок чого людина почувається морально, розумово та фізично виснаженою. Зроблені узагальнення стосовно залежності емоційного вигорання від відповідальності спонукають до думки щодо суб'єктивного, індивідуального характеру його розвитку. Засадничими умовами розгортання / згасання емоційного вигорання є умови праці та зміст мотиваційно-смыслового компонента особистості.

Ключові слова: мотиви, смисли, емоції, педагогічна відповідальність, професійна деформація, емоційне вигорання, фаза напруження, фаза резистентності, фаза виснаження.

Purpose. The purpose of the publication is to analyze the results of an empirical study of the relationship between responsibility and emotional burnout of teachers.

Methods. The expert judgment method has been used to assess the level of responsibility. The experts were representatives of the school administration, colleagues and parents, who had been offered a standard form describing the extreme manifestations of responsible and irresponsible behavior of teachers. To study the emotional burnout of teachers with different levels of responsibility, the methodology «Diagnosis of emotional burnout of personality» by V. Boyko and the questionnaire «Self-esteem of emotional well-being» (author I. Sedov) were used. Since we assumed a direct correlation between emotional burnout and personality traits such as anxiety and emotionality, we used the FPI Personal Questionnaire (G. Eysenk) to diagnose emotionality, and the parameters of situational and personal anxiety were diagnosed by determinants of «Methods for assessing the anxiety of C. Spielberger and Y. Hanin». Differences between groups of subjects with different levels of responsibility were determined using the Student's t-test.

Results. It has been established that the process of formation of emotional burnout syndrome has an individual character and is determined by external (conditions of professional activity) and internal (individual characteristics of personality) determinants. Teachers with up to 6 years of experience, with both high and low levels of responsibility, have not found a symptom of emotional burnout. Educators with more than ten years of experience are characterized by several symptoms associated with experiencing and inappropriately responding to psycho-traumatic circumstances. Symptoms caused by occupational deformity are at the stage of formation. It has been shown that the emotional burnout syndrome is most intensively formed in highly responsible teachers.

Conclusions. Therefore, emotional burnout syndrome is one aspect of self-control that is based on the observance of rules that are valuable to the individual, which makes one feel morally, mentally and physically exhausted. The generalizations made about the dependence of emotional burnout on responsibility prompt one to think about the subjective, individual nature of its development. The basic conditions of the (emotional burnout) deployment are the working conditions and the content of the motivational and semantic component of the personality.

Key words: motives, meanings, emotions, pedagogical responsibility, professional deformation, emotional burnout, stress phase, resistance phase, exhaustion phase.

Вступ

В умовах соціальних змін особливо значущим стає прояв соціальної та психологічної зрілості особистості. Такий погляд на соціальну дійсність набуває актуальності в системі професійного навчання, де становлення майбутнього професіонала розглядається у зв'язку з вимогами до його професійних якостей, які забезпечують успішність реалізації професійних функцій.

Професіоналізація фахівця, формування професійних компетентностей під час навчання в закладі вищої освіти природно супроводжується збільшенням ролі власних, внутрішніх регуляторів активності за одночасного зменшення ролі зовнішніх регуляторів. Численні дослідження (Л. Анциферова, О. Асмолов, Б. Братусь, П. Гальперін, В. Ядов та ін.) акцентують, насамперед, на ролі внутрішньоособистісних утворень у психічній активності людини. Одним з таких механізмів є власна відповідальність як фундаментальна властивість особистості.

У сучасному світі надзвичайно зросла необхідність прийняття відповідальних рішень в ситуаціях невизначеності, що викликані дефіцитом або надлишком вхідної інформації. Це характерно для більшості видів складної професійної діяльності, з помірних яких і професія педагога. Безсумнівно, відповідальність для професії педагога є необхідною особистісною рисою. Адже уміння оптимально організувати професійне спілкування, виконання взятих на себе зобов'язань та доручень відповідно до контексту взаємодії – ознака його професіоналізму. Водночас слід розмежувати відповідальність як базову якість особистості та професійну відповідальність, що визначена вимогами до представників конкретної професійної групи. Проведені дослідження засвідчують: нерідко відповідальність стає причиною появи різних психічних проблем, однією з яких є синдром емоційного вигорання особистості. З огляду на це дослідження відповідальності в контексті емоційного вигорання педагога вважаємо актуальним.

Теоретичне обґрунтування проблеми

Відповідальність людини є однією з найскладніших проблем у психології, яка все ще не вирішена, попри численні дослідження, присвячені цій темі. Одним з гострих питань дослідження відповідальності залишається недостатній рівень феноменологічної опрацьованості цієї категорії. З огляду на праці Б. Кортуа (Кортуа, 2004), І. Уледової (Уледова, 2002) та ін., зауважимо, що в кожній з наук є своє бачення і підходи до розгляду відповідальності. Тому тенденцією сучасних досліджень стало виявлення підходів до формування різних компонентів професійної відповідальності особистості.

Особливості відповідальності у трудовій діяльності стали предметом дослідження широкого кола науковців. Так, К. Муздибаєв розглядав її як особливу форму контролю за поведінкою та успішністю працівника на виробництві (Муздибаєв, 1983). Л. Дементій дослідила зв'язки відповідальності як

сутнісного особистісного утворення з іншими особистісними якостями, що, інтегруючись в відповідальність, надають їй різної якості у різних типах і водночас є особистісними умовами реалізації діяльності (Дементій, 2012). Роль індивідуально-психологічних чинників в детермінації професійно відповідального ставлення підкреслено М. Муконіною (Муконіна, 2002). Ж. Піаже вказував на центральну роль відповідальності у формуванні моральних суджень (Піаже, 1986). Робота Ф. Хайдера стала імпульсом до проведення дослідження атрибуції відповідальності та її наслідків для міжособистісної поведінки. Засадничим у його дослідженні став зв'язок відповідальності з подією вчинення дії (Heider, 2015). Погоджуючись з різним контекстом розуміння суті та природи відповідальності, ми вважаємо, що відповідальність слід розглядати невіддільно від свободи, через яку вона (відповідальність) виявляється. Адже лише вільна людина може взяти на себе усю повноту відповідальності за прийняті власні рішення та зроблені вчинки. Будь-яке, навіть мінімальне обмеження свободи чи втручання в особистий простір індивіда може спонукати до перекладання на інших провини за негативні результати своїх рішень і дій.

Попри широкий спектр досліджень відповідальності потребує уточнення питання відповідальності як базової якості особистості у формуванні синдрому емоційного вигорання представників конкретної професійної групи, а саме, педагогів. Така потреба стала актуальною з огляду на зростання вимог до професійних знань, умінь і навичок педагогів, їх здібностей і професійно-особистісних якостей, збільшення вимог і до особистісної відповідальності. Водночас, прагнення вчителів, з одного боку, відповідати очікуванням адміністрації, батьків, учнів та, з іншого – бути справжнім професіоналом, спричиняє емоційні перевантаження фахівців цієї професійної групи, сприяє виникненню емоційного вигорання та професійної деформації.

Синдром професійного вигорання, вивчення якого започаткував представник психіатричного напрямку Г. Дж. Фреденберг, став поштовхом для появи низки досліджень проблеми емоційного вигорання особистості (Freudenberg, 1974). Спочатку поняття «синдром професійного вигорання» розумівся як стан, за якого людина переживає виснаження власних ресурсів, що супроводжується відчуттям нікчемності та непотрібності. Сьогодні емоційне вигорання трактується в контексті симптомів його прояву. Так, В. Орел виокремлює три основні складники синдрому вигорання: 1) емоційне виснаження (виражається через невдоволення власною роботою та емоційну спустошеність); 2) деперсоналізація або цинізм (виявляється в байдужому та цинічному ставленні до своєї праці загалом і окремих її об'єктів); 3) редукція професійних досягнень (визначається фахівцями як почуття власної некомпетентності у професійному середовищі та усвідомлення професійної невдачі) (Орел, 2001).

Професійне вигорання у вчителів, на думку Т. Форманюк, детермінують такі фактори: 1) *особистісний*, основу якого становить мотивація та специфічні способи реакції на стресову ситуацію, а також низка інших індивідуальних особливостей; 2) *рольовий*, пов'язаний з рольовою невизначеністю або рольовою конфліктністю; 3) *організаційний*, що стосується загальної організації праці, характеристики професійних завдань, а також міри відповідальності (Форманюк, 1994). Крім того, наявне гіпотетичне припущення про виникнення цього синдрому внаслідок зниження престижності професії.

Контекст розгляду синдрому емоційного вигорання стосується трьох основних підходів: *індивідуального, міжособистісного, організаційного*. Кожен з них описує процес появи синдрому вигорання на різних, автономних і незалежних між собою рівнях. Зокрема, найвідомішим і значущим в індивідуальному підході є екзистенційний, який презентує А. Пайнс. На думку вченого, люди, які працюють в соціальній сфері та мають високий рівень домагань, найбільше схильні до розвитку синдрому вигорання (Пайнс, 2000). Причиною вигорання в інтерперсональному підході є розбалансування або відсутність гармонійності взаємин у процесі діяльності. Засадничими для вигорання, на думку представника цього підходу К. Маслач, є напружені взаємини працівників і суб'єктів їхньої праці (Маслач, 1996). Згідно з концепцією організаційного підходу, провідними джерелами виникнення синдрому вигорання визнано чинники професійної діяльності, з поміж яких: значний обсяг роботи, відсутність самостійного вибору, рутинність виконуваних професійних обов'язків тощо.

Наявні теорії, де синдром емоційного вигорання постає як поетапний процес, що містить декілька стадій. Зокрема, Дж. Грінберг пропонував аналізувати синдром вигорання як п'ятиступеневий поступальний процес (Грінберг, 2004). А в динамічній моделі Г. Хартмана і Б. Перлмана, емоційне вигорання проходить чотири послідовні етапи (Хартман, 1982; Перлман, 1982). В. Бойко вбачав у синдромі вигорання динамічний процес, що виникає за принципом утворення стресу як психологічний захист від конкретних травматичних впливів за допомогою часткового або повного відключення емоцій (Бойко, 2004).

Отже, аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури засвідчив неоднозначність і різноманіття підходів до розуміння проблеми емоційного вигорання. Водночас майже всі автори поділяють думку щодо наявності двох груп факторів, які детермінують появу синдрому емоційного вигорання: зовнішні (містить зовнішні обставини, ставлення оточення, психоемоційне навантаження, умови й організацію діяльності, матеріальне, моральне та соціальне стимулювання) та внутрішні (особистісні й індивідуальні особливості суб'єкта, провідні характеристики його емоційної, когнітивної, поведінкової та інших сфер). Окрім цього, синдром вигорання розглядається як несприятлива реакція на професійні стреси, що міс-

тять психофізіологічні, психологічні та поведінкові складники (Водоп'янова, 2009).

З огляду на це, особистісні якості, з поміж яких відповідальність, розглянемо у зв'язку з появою синдрому емоційного вигорання у педагогів.

Методологія та методи дослідження

Метою публікації є аналіз результатів емпіричного вивчення взаємозв'язку відповідальності та емоційного вигорання педагогів.

Методи та організація дослідження. Ми припустили, що емоційне вигорання розвивається подібно до прогресування стресу. Відтак слід виокремити його стадії та простежити як вони виявляються у різних за відповідальністю педагогів. Досліджувалися педагоги середніх загальноосвітніх шкіл, зі стажем роботи 4-6 та 10-12 років. Загальна кількість досліджуваних – 142 особи.

Для оцінки рівня відповідальності застосовано метод експертних суджень. Експертами були представники адміністрації школи, колеги та батьки. Кожному експерту пропонувався стандартний бланк, у якому були схарактеризовані крайні прояви відповідальної та безвідповідальної поведінки особистості. зіставивши запропоновані для оцінювання характеристики з конкретним педагогом, відзначав на осі ординат рівень прояву відповідальності. Причому, на шкалі вказувався лише її мінімальний і максимальний рівень (min та max).

Для вивчення емоційного вигорання у педагогів з різними рівнями відповідальності застосовувалася методика «Діагностика емоційного вигорання особистості» В. Бойко та анкета «Самооцінка емоційного благополуччя» (автор І. Сєдова). З метою мінімізації впливу індивідуальних особливостей особистості на результати дослідження емоційного вигорання у респондентів проводилося вивчення тривожності та емоційності. Це зумовлено тим, що в проведених раніше дослідженнях емоційного вигорання О. Баранов (Баранов, 2003) і М. Грабе (Грабе, 2008) встановили прямі залежності між цими характеристиками. Для вивчення характеристик емоційності використовувався «Особистісний опитувальник FPI» (Г. Айзенк), а параметри ситуативної та особистісної тривожності оцінювалися за результатами «Методики оцінки тривожності Ч. Спілбергера і Ю. Ханіна».

Результати та дискусії

Першим кроком у дослідженні стало вивчення рівнів прояву в педагогів *відповідальності* як особистісної риси. Незначна відмінність оцінок експертів-педагогів від експертних оцінок батьків пояснюється неможливістю останніми оцінити усі аспекти діяльності вчителя, окрім взаємодії вчителя зі школярами та батьками.

З огляду на отримані результати педагоги були розподілені за рівнями відповідальності на чотири групи. До *першої групи* увійшли респонденти (12,68% від усієї вибірки досліджуваних) з *дуже високим рівнем відповідальності*. Попри бездоганність виконання поставлених перед ними завдань і обов'язків,

їхня відповідальність є, на думку експертів, гіпертрофованою. У них сформований культ «відповідальної поведінки», який заважає їм перемикається на справи не пов'язані з роботою. Робота, на думку експертів, у цих педагогів займає весь час і не залишає часу на фізичне й емоційне відновлення.

Друга група представлена педагогами з *високим рівнем відповідальності* (14,08%). Вони характеризуються як доволі виконавські, відповідальні щодо своїх обов'язків. Досить активні, здатні самостійно ставити професійні завдання та знаходити відповідні способи вирішення, тримаючи все під особистим контролем. Заглиблюються в усі проблеми класу та школи, мають повне уявлення про кожного учня свого класу.

До *третьої групи* увійшли педагоги із *середнім рівнем відповідальності* (31,69%). Вони отримали позитивні оцінки від адміністрації та батьків. Виконують усі покладені на них доручення, але без належного ентузіазму. Виконання доручених справ та обов'язків цими педагогами за часом і якістю потребує додаткової позитивної, або негативної стимуляції. Це засвідчує невисокий поріг соціальної сенситивності та самостійності.

І нарешті, *четверту групу* за оцінкою експертів склали досліджувані з *низьким рівнем відповідальності* (41,55%). Характеризуючи цих педагогів, експерти відзначили їхню фаховість, але надмірну безвідповідальність. Вони весь час щось забувають і переносять на потім. Завдання виконують формально, без належного аналізу (аби зробити). Планують заходи тільки в разі потреби. За першої нагоди прагнуть переключитися на інші свої обов'язки. Життям учнів поза школою практично не цікавляться.

Як засвідчують дослідження О. Баранова (Баранов, 2003), М. Грабе (Грабе, 2008), О. Прохорова (Прохоров, 1991), емоційне вигорання і професійну деформацію особистості найчастіше детермінують зовнішні та внутрішні чинники. *Зовнішні* містять: а) фактори, що стосуються професійної діяльності (погана організація умов праці; відсутність перспектив професійного зростання; деструктивні взаємини з колегами по роботі); б) відсутність матеріального добробуту. *Внутрішні* – пов'язані з індивідуальними характеристиками особистості, з-поміж яких: емоційна стійкість / нестійкість і рівень особистісної та ситуативної тривожності. У нашому дослідженні саме ці індивідуальні характеристики особистості стали предметом подальшого вивчення у педагогів контрастних груп: з *високим* (38 осіб (26,76% від загальної вибірки)) (увійшли педагоги з дуже високим та високим рівнями відповідальності) та *низьким* (59 осіб (41,55%)) рівнями відповідальності. Усього 97 педагогів, з яких 39,18% з високим рівнем відповідальності та 60,82% – з низьким.

Прояв синдрому емоційного вигорання у педагогів з різною відповідальністю аналізувався за аналогією поступального стресу. Цю ідею ми запозичили у В. Бойка, який синдром емоційного вигорання у своїй моделі представив дванадцятьма показни-

ками сформованості синдрому, що згруповані в три ключові фази: *тривожне напруження, резистенція, виснаження* (Бойко, 1999). До фази *«тривожне напруження»* дослідник відніс чотири симптоми: переживання обставин, що травмують психіку; деперсоналізація, безвихідь; тривожність і депресія. Фазу *«резистенції»* представляють такі симптоми: неадекватне вибіркоче емоційне реагування; емоційна та моральна дезорієнтованість; редукція професійних обов'язків. Фаза *«виснаження»* засвідчена такими симптомами, як-от: бідність емоційних проявів; емоційне відгородження; особистісна маргіналізація; соматопсихічні та психовегетативні порушення (Бойко, 1999). Ми вважаємо, що деперсоналізація найяскравіше відображає суть синдрому емоційного вигорання, позаяк виявляється у порушенні самоусвідомлення й усвідомлення доквілля, об'єктивної реальності.

Проаналізуємо динаміку емоційного вигорання у педагогів з різними рівнями відповідальності та різним стажем роботи у школі. Для цього до дослідження залучалися педагоги з високим і низьким рівнями відповідальності, та з п'ятирічним і десятирічним стажем роботи в закладі середньої освіти. Ми схильні вважати, що після десятирічного стажу роботи у багатьох педагогів фіксується сформований синдром емоційного вигорання, причому, всі його три фази. Для перевірки цього припущення ми використали методику «Діагностика емоційного вигорання особистості» В. Бойка. Для встановлення відмінностей в динаміці емоційного вигорання на різних етапах професіоналізації використовувався t-критерій Стьюдента.

Як видно з представлених у таблиці 1 результатів, відмінності в показниках вираженості окремих симптомів через п'ять років у педагогів з низьким рівнем відповідальності досягають статистичного рівня значущості.

У фазі напруження такі симптоми як «безвихідь», «тривога та депресія» ще не спостережувані. З чого можна висновувати, що ці респонденти не переживають довго в ситуаціях невдачі, не впадають в паніку та тривалу депресію. Водночас, у них в цій фазі простежуються два сформованих симптоми. Відмінності у прояві показників симптомів «переживання психотравматичних обставин» і «невдоволення собою» між педагогами з 4–6-річним і 10–12-річним стажем роботи статистично достовірні на рівні $p < 0,05$. Це свідчить про те, що педагоги з низьким рівнем відповідальності досить часто незадоволені результатами своєї діяльності, своїми взаєминами з оточенням, своїм самопочуттям. У них частіше виявляються негативні, астеничні емоції, вони болісніше переживають висловлені на їхню адресу зауваження та критику.

У фазі резистенції, відмінності у прояві показників синдрому емоційного вигорання між педагогами з 4–6-річним і 10–12-річним стажем роботи виявляються на статистично значущому рівні за всіма симптомами. Причому, з чотирьох симптомів, три перебувають на стадії формування та один

Таблиця 1

Показники значущості відмінностей у педагогів з різним стажем роботи (4-6 і 10-12 років) та низьким рівнем відповідальності за критерієм «емоційне вигорання» (n=38)

Симптоми емоційного вигорання	t-Студента	Рівень значущості
Фаза напруження		
Переживання психотравмувальних обставин	3,11	p < 0,01
Незадоволеність собою	3,28	p < 0,01
Безвихідь	2,01	Не значущо
Тривога і депресія	0,43	Не значущо
Фаза резистенції		
Неадекватно-вибіркове емоційне реагування	3,14	p < 0,01
Емоційно-моральна дезорієнтація	2,43	p < 0,05
Розширення сфери економії емоцій	2,29	p < 0,05
Редукція професійних обов'язків	2,21	p < 0,05
Фаза виснаження		
Емоційний дефіцит	1,14	Не значущо
Емоційна відстороненість	1,27	Не значущо
Особистісна відстороненість (деперсоналізація)	0,05	Не значущо
Психосоматичні та психовегетативні порушення	1,09	Не значущо

сформований. Так, за симптомом «неадекватно-вибіркове емоційне реагування» достовірність відмінностей між педагогами з 4–6-річним і 10–12-річним стажем роботи знаходиться на рівні $p < 0,01$. Якщо після п'яти років роботи у цих респондентів цей симптом ще формується, то після 10-12 років роботи він повністю розвився. За іншими симптомами зафіксовано збільшення середніх показників. Так, за симптомами «емоційно-моральна дезорієнтація», «розширення сфери економії емоцій» і «редукція професійних обов'язків» рівень значущості досягає 95%. Перелічені симптоми перебувають ще на стадії формування. Попри те, що симптоми не сформувалися, можна вважати, що педагоги після десяти років роботи в закладі освіти стали більш стримано виявляти позитивні емоції та схильні частіше переживати негативні.

У фазі виснаження статистично значущих відмінностей між педагогами з п'ятирічним і десятирічним стажем роботи не виявлено, а всі чотири симптоми діагностуються як не сформовані. Спираючись на отримані результати, можна висновувати про уповільнений перебіг розвитку синдрому емоційного вигорання в групі педагогів з низьким рівнем відповідальності.

Розглянемо аналогічні показники динаміки емоційного вигорання у педагогів з високим рівнем відповідальності та різним стажем роботи у закладі освіти. Як свідчать дані таблиці 2, відмінності в динаміці симптомів емоційного вигорання для всіх випадків є статистично значущими. У фазі напруження з чотирьох симптомів, два сформувалися, а два перебувають на стадії формування. Зі сформованих симпто-

мів, «переживання психотравмувальних обставин» і «невдоволення собою» рівень достовірності в динаміці між педагогами з 4–6-річним і 10–12-річним стажем роботи дуже високий ($p < 0,001$). З огляду на кількісний показник за цими симптомами можна стверджувати, що педагоги на цьому етапі професіоналізації застрягають на своїх невдачах, на неуспішному досвіді та негативних проявах своїх опонентів в комунікації. Багато часу витрачають на емоційні переживання. Симптоми «безвихідь», «тривога та депресія» перебувають на стадії формування. За 5–6 років ці симптоми отримали помітний розвиток, рівень достовірності зафіксованих відмінностей становить $p < 0,05$.

У фазі резистенції з чотирьох симптомів, три сформовані, а один перебуває на стадії формування. У динаміці формування симптомів між педагогами з різним стажем роботи виявлено відмінності на дуже високому рівні значущості ($p < 0,001$). Відповідно констатуємо, що за 10-12 років роботи в школі у відповідальних педагогів сформувалася фаза резистенції. Це виявляється в зменшенні кола їхньої комунікації та емоційних реакцій на події як з учнями, так і з колегами, підвищенні вимог до учнів щодо бездоганності виконання ними своїх обов'язків тощо.

У фазі виснаження відмінності в динаміці формування всіх симптомів також статистично значущі. Зокрема, за симптомом емоційний дефіцит (симптом сформувався) відмінності між педагогами з 4–6-річним і 10–12-річним стажем статистично достовірні на рівні $p < 0,001$. Це виявляється в емоційній спустошеності, зменшенні прояву співпереживання. За симпто-

Таблиця 2

Показники значущості відмінностей у педагогів з різним стажем роботи (4-6 і 10-12 років) та високим рівнем відповідальності за критерієм «емоційне вигорання» (n=59)

Симптоми емоційного вигорання	t-Стюдента	Рівень значущості
Фаза напруження		
Переживання психотравмувальних обставин	4,08	p < 0,001
Незадоволеність собою	3,91	p < 0,001
Безвихідь	2,72	p < 0,05
Тривога і депресія	2,13	p < 0,05
Фаза резистенції		
Неадекватно-вибіркове емоційне реагування	4,23	p < 0,001
Емоційно-моральна дезорієнтація	5,39	p < 0,001
Розширення сфери економії емоцій	5,99	p < 0,001
Редукція професійних обов'язків	3,21	p < 0,01
Фаза виснаження		
Емоційний дефіцит	4,03	p < 0,001
Емоційна відстороненість	3,67	p < 0,01
Особистісна відстороненість (деперсоналізація)	3,01	p < 0,01
Психосоматичні та психовегетативні порушення	2,21	p < 0,05

мами деперсоналізація та емоційна відстороненість (симптоми формуються) відмінності в динаміці розвитку зафіксовані на рівні $p < 0,01$. Попри незавершеність формування цих симптомів, вони активно прогресують, що виражається у періодичному відстороненні від довкілля, слабшанні емоційних відгуків на соціальні ситуації.

Таким чином, аналіз емпіричних даних дає змогу висновувати, що у педагогів з високим рівнем відповідальності більш інтенсивно формуються симптоми емоційного вигорання, що несприятливо позначається на успішності їхньої професійної діяльності та самореалізації.

Висновки

Установлено, що синдром емоційного вигорання – один з аспектів самоконтролю, що ґрунтується на дотриманні цінних для особистості норм і правил унаслідок чого людина почувається морально, розумово та фізично виснаженою. Уважаємо, що процес формування синдрому емоційного вигорання має індивідуальний характер і визначається зовнішніми та внутрішніми детермінантами. Зовнішні стосуються умов професійної діяльності, а внутрішні – індивідуальних характеристик особистості.

У педагогів з незначним стажем роботи, для яких характерний як високий, так і низький рівень відповідальності, не діагностовано жодного сформованого симптому емоційного вигорання. Однак простежено статистично значущу залежність між симптомами емоційного вигорання та змінними відповідальності. Найбільшу кількість зв'язків з усіма фазами синдрому

емоційного вигорання утворює емоційна втомлюваність, відповідальність, аергічність і екстернальність.

У динаміці емоційного вигорання педагогів з низьким рівнем відповідальності поступово (що далі, то більше) виявляється сформованість трьох симптомів: «переживання психотравмувальних обставин», «невдоволення собою» та «неадекватно-вибіркове емоційне реагування». Такі симптоми, як «емоційно-моральна дезорієнтація», «розширення сфери економії емоцій» і «редукція професійних обов'язків» перебувають на стадії формування, що свідчить про домінування адаптивного рівня самореалізації та професіоналізації.

Порівняльний аналіз динаміки емоційного вигорання у педагогів з різними рівнями відповідальності сприяв висновуванню, що цей синдром найінтенсивніше формується у високо відповідальних педагогів, особливо такі його фази як напруження та резистенція.

Проте, отримані результати та зроблені узагальнення не повинні вводити в оману та формувати думку про особистісну «шкідливість» відповідальності. Хочемо зауважити, що формування синдрому вигорання має суто індивідуальний характер, який визначається умовами праці, а також відмінностями мотиваційно-сислової та емоційної сфери індивідів. Водночас вчителя нової школи повинна характеризувати професійна відповідальність, що, на нашу думку, визначає його педагогічну свободу. Відтак *перспективним* вважаємо дослідження регулятивних механізмів запобігання емоційного вигорання педагогів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Баранов А. Профессиональное выгорание и типы низко стрессоустойчивых педагогов. *Ежегодник Российского психологического общества* : в 8-ми т. СПб. : Изд-во С-Пб. ун-та, 2003. Т. 1. С. 287–289.
2. Бойко В. Синдром эмоционального «выгорания» в профессиональном общении. СПб. : Питер, 2003. 474 с.
3. Водопьянова Н., Старченкова Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб. : Питер, 2008. 358 с.
4. Грабе М. Синдром выгорания – болезнь нашего времени. Почему люди выгорают и что можно против этого предпринять. СПб. : Речь, 2008. 96 с.
5. Гринберг Дж. Управление стрессом. 7-е изд. СПб.: Питер, 2004. 496 с.
6. Дементий Л. Ответственность личности как свойство субъекта жизнедеятельности. Дисс. ... д-ра психол. наук : 19.00.01; Государственный университет – Высшая школа экономики. Москва, 2006. 357 с.
7. Кортва Б. Ответственность человека как регулятор социально-нравственных отношений в обществе. *Человек: соотношение национального и общечеловеческого* : материалы междунар. симпозиума (Зугдиди, 19-20 мая 2004 г.). СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2004. Вып. 2. С. 138–141.
8. Муздыбаев К. Психология ответственности. 2-е изд., доп. Москва : URSS; Либроком. 2010. 248 с.
9. Муконина М. Типы профессионально ответственного отношения работников опасного производства в разных организационно-экономических условиях. Автореф. дисс. ... канд. психол. н. : 19.00.05; Московская социально-гуманитарная академия. Москва, 2002. 20 с.
10. Орел В. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования. *Психологический журнал*. 2001. Т. 22. № 1. С. 90–101.
11. Пайнс Э., Масlach К. Практикум по социальной психологии. СПб.: Питер, 2000. 522 с.
12. Теория Пиаже. История зарубежной психологии : тексты / под ред. П. Гальперина, А. Ждан. Москва : Изд-во Моск. ун-та. 1986. 344 с.
13. Уледова И. Психология этики в деловом общении. 3-е изд. перераб. и доп. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 326 с.
14. Форманюк Т. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя. *Вопросы психологии*. 1994. № 6. С. 57–64.
15. Bastian J. Verantwortung – Pädagogik zwischen freiheit und Verbindlichkeit. *Pädagogik*. 1995. № 7–8. pp. 6–12.
16. Freudenberger, H. J. Staff burn-out. *Journal Social Issues*. 1974. Vol. 30 (1). pp. 159–165. doi: 10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x
17. Heider F. *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York : Martino Fine Books, 2015. 334 p.
18. Maslach, C., Leiter, M. P., Jackson S. E. *Maslach Burnout Inventory*. 2017. URL : <https://www.mindgarden.com/maslach-burnout-inventory/685-mbi-manual.html>
19. Perlman B., Hartman E. Burnout: summary and future research. *Human relations*. 1982. Vol. 35 (4). pp. 283–305.

REFERENCES:

1. Baranov, A. (2003). Professionalnoe vygoranie i tipy nizko stressoustojchivykh pedagogov [Professional burnout and types of low stress-resistant educators]. *Ezhegodnik Rossijskogo psihologicheskogo obshchestva – Yearbook of the Russian Psychological Society* (T.1, 287–289). (T. 1–8). St. Petersburg: Izd. S-Pb. un-ta. [in Russian].
2. Bojko, V. (2003). *Sindrom emocionalnogo «vygoraniya» v professionalnom obshenii [The syndrome of emotional «burnout» in professional communication]*. St. Petersburg: Piter. [in Russian].
3. Vodopyanova, N., & Starchenkova, E. (2008). *Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika [Burnout syndrome: diagnosis and prevention]*. St. Petersburg: Piter. [in Russian].
4. Grabe, M. (2008). *Sindrom vygoraniya – bolezn' nashego vremeni. Pochemu lyudi vygorayut i chto mozno protiv etogo predprinyat [Burnout syndrome is a disease of our time. Why do people burn out and what can be done against it]*. St. Petersburg: Rech. [in Russian].
5. Grinberg, Dzh. (2004). *Upravlenie stressom [Stress management]*. (7ed). St. Petersburg: Piter. [in Russian].
6. Dementij, L. (2006). *Otvetsvennost lichnosti kak svojstvo subekta zhiznedeyatelnosti [The responsibility of the individual as a property of the subject of life]*. (Doctor's thesis). State University – Higher School of Economics. Moscow. [in Russian].
7. Kortua, B. (2004). *Otvetsvennost cheloveka kak regulyator socialno-nravstvennykh otnoshenij v obshestve [Human responsibility as a regulator of social and moral relations in society]*. Abstracts of Papers` 2004: *Chelovek: sootnoshenie nacionalnogo i obshechelovecheskogo, materialy mezhdunarodnogo simpoziuma* [Man: the ratio of national and universal: materials of international symposium] (2, pp.138–141). St. Petersburg: Sankt-Peterburgskoe filosofskoe obshchestvo. [in Russian].
8. Muzdybaev, K. (2010). *Psihologiya otvetstvennosti [Psychology of responsibility]*. (2 ed). Moscow: URSS; Librokom. [in Russian].
9. Mukonina, M. (2002). *Tipy professionalno otvetstvennogo otnosheniya rabotnikov opasnogo proizvodstva v raznykh organizacionno-ekonomicheskikh usloviyah [Types of professionally responsible attitude of hazardous production workers in different organizational and economic conditions]*. (Extended abstract of Candidate's thesis). Moscow Social and Humanitarian Academy. Moscow. [in Russian].
10. Orel, V. (2001). *Fenomen «vygoraniya» v zarubezhnoj psihologii: empiricheskie issledovaniya [The phenomenon of «burnout» in foreign psychology: empirical research]*. *Psihologicheskij zhurnal – Psychological Journal*, 22 (1), 90–101. [in Russian].
11. Pajns E., & Maslach K. (2000). *Praktikum po socialnoj psihologii [Workshop on social psychology]*. St. Petersburg: Piter. [in Russian].

12. Galperin, P., & Zhdan, A. (Eds). (1986) *Teoriya Piazhe* [Theory of Piaget.]. *Istoriya zarubezhnoj psihologii* [History of foreign psychology]. (pp. 232-292). Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta. [in Russian].
13. Uledova, I. (2002). *Psihologiya etiki v delovom obshenii* [Psychology of ethics in business communication]. (3-ed.). Moscow: YuNITI-DANA. [in Russian].
14. Formanyuk, T. (1994). Sindrom «emocionalnogo sgoraniya» kak pokazatel professionalnoj dezadaptacii uchitelya [Syndrome of «emotional combustion» as an indicator of teacher professional maladaptation.]. *Voprosy psihologii – Psychology Issues*, 6, 57–64. [in Russian].
15. Bastian, J. (1995). Verantwortung – Pädagogik zwischen freicheit und Verbindlichkeit. *Pädagogik*, 7–8, 6–12. [in Deutsch].
16. Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal Social Issues*, 30 (1), 159–165. doi: 10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x [in English].
17. Heider, F. (2015). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Martino Fine Books. [in English].
18. Maslach, C., Leiter, M. P., & Jackson S. E. (2017). *Maslach Burnout Inventory*. Retrieved from <https://www.mindgarden.com/maslach-burnout-inventory/685-mbi-manual.html> [in English].
19. Perlman B., & Hartman, E. (1982). Burnout: summary and future research. *Human relations*, 35 (4), 283–305. [in English].

*Стаття надійшла до редакції 23.09.2019.
The article was received 23 September 2019.*