**РОЗДІЛ 1**

**Теоретичний аналіз проблеми вивчення особливостей психологічного супроводу особистісного і професійного розвитку суб’єктів педагогічної діяльності з профілактики професійного вигорання**

**1.1. Феномен професійного вигорання у науковому просторі**

Особливості педагогічної діяльності з урахуванням усіх етапів навчального процесу (пред’явлення нового матеріалу, роз’яснення, активізація процесу, закріплення, контроль, оцінювання, робота над помилками тощо) об’єктивно можуть бути стрес-факторами і спричиняти професійне вигорання.

У психологічній літературі СПВ тлумачиться як нерівноважний стан функціональної структури, яка утворюється при порушенні симетрії між організмом і середовищем, що виникає внаслідок процесів, зумовлених збільшенням потоку інформації та енергії до відкритої системи в особі працівника (С. Д. Максименко); як екологічна дисфункція, що викликана взаємодією особистісних чинників та факторів зовнішнього середовища (J. Carroll, W. White); як психічне перевантаження в стадійності проходження симптомів від енергетичних витрат, втоми та до розчарування (Т. І. Ронгинська); як дефіцит ціннісних ресурсів (соціальна підтримка з боку колег, керівництва тощо, особистий контроль над процесом та результатами власної професійної діяльності, участь у важливих акціях підготовки та прийняття рішень, особливо тих, що безпосередньо стосуються працівника і відповідна, суб’єктивно значуща, винагорода) у відповідності до вимог діяльності (W. B. Schaufeli, A. B. Bakker).

Деформувальний вплив на діяльність (на прикладі професійної діяльності психологів та педагогів) визначено низкою факторів:

1) особистісні характеристики – психологічна ригідність, світоглядна залежність, особистісна незрілість;

2) професійні рамки, яких дотримується працівник, щонайперше, – це принципи та установки, індивідуальна картина світу, професійні навички, контингент клієнтів та їх проблематика, посадові обов’язки та умови роботи;

3) рівень впливу попереднього досвіду – особистісна значимість професійної діяльності, відчуття відповідальності, емоційна захопленість роботою; вмотивованість, відчуття особистої соціальної місії, сила зовнішнього контролю;

4) рівень отримання позитивних емоцій у вигляді професійного успіху, вдячності клієнтів, похвали та визнання з боку колег, захопленості з боку інших [54].

Тож йдеться про високий рівень емоційної лабільності, належний самоконтроль, довільне вольове придушення негативних емоцій; високу тривожність та депресивні реакції в разі невідповідності очікувань реальним подіям [14].

Професійна деформація виявляється також у схильності до стереотипних дій. Причиною таких дій виступає стереотипне сприйняття педагогом власних знань і умінь, небажання брати участь у нових навчальних програмах, удосконалювати себе як професіонала [11].

Станом на сьогодні феноменологію професійного вигорання, методи його психодіагностики, психопрофілактики, психокорекції досліджено досить ґрунтовно, а саме: як проблему уразливості системи «Я» (Н. В. Грішина, О. Є. Гуменюк, Т. В. Дембо, Д. Доллард, Л. М. Карамушка, А. А. Лазарус, Н. Луман, Н. Міллер, С. Розенцвейг, С. Я. Рубінштейн), як проблему інтегрального дослідження індивідуальності (В. С. Мерлін, К. Уілбер), як взаємозалежність потреб від бажань (Д. Макклеланд), як брак соціальної перцепції (А. Т. Бек, В. С. Мерлін, А. Хейр), як соціальні настанови (О. Є. Гуменюк), як мотивацію (М. Зайфферт, Р. Нірмайер, А. В. Петровський), як якісну соціальну комунікацію (М. О. Бернштейн), як поведінку особистості в різних сферах буття (Н. Луман, І. П. Павлов), самоактуалізацію особистості (А. Маслоу, Ю. А. Титаренко), адекватність самооцінки емоційної експансивності особистості (Ч. Д. Спілбергер, М. Шнайдер).

Йдеться й про технічний бік питання – про застосування валідного і надійного діагностичного інструментарію (А. Адлер, Р. Бейлз, Р. Бендлер, А. М. Большакова, Дж. Гріндер, Е. Джейкобсон) та новітні підходи з використання результатів (Е. Джейкобсон, В. Каппоні, Т. Новак, К. Роджерс).

З позиції різних наукових підходів і шкіл сутність, структуру, чинники та процеси професійного вигорання розглядали відомі вітчизняні і зарубіжні автори, зокрема: С. Д. Максименко, Л. М. Карамушка, В. В. Бойко, М. В. Борисова, Н. Є. Водоп’янова, Т. В. Зайчикова, В. Є. Орел, Т. І. Ронгинська, О. О. Рукавішніков, О. С. Старченкова, Т. В. Форманюк, С. Джексон, Х. Кюйнарпуу, М. Лейтер, А. Маслач, Е. Махер, Б. Перлман, Ф. Сторлі, X. Дж. Фрейденбергер, Р. Шваб та інші.

Уперше термін «професійне вигорання» був застосований американським психіатром X. Дж. Фрейденбергером і саме ним цей феномен був описаний як травма, поразка, виснаження, що виникають через завищені вимоги людини – як представника тих сфер діяльності, де зазвичай постає необхідність оцінювати та «ідеалізувати» себе і результати своєї роботи (у фізичному, духовному, творчому та інших вимірах).

Нині цей термін широко відомий у різних сферах науковго знання, в кожній з яких він набуває свого унікального значення. Так, зокрема, цей термін набув діагностичного статусу «Z 73.0. Вигорання, стан життєвого виснаження» в Міжнародному класифікаторі захворювань та проблем, пов’язаних з професією і здоров’ям.

О. Г. Ожогова емпірично довела зв’язок синдрому професійного вигорання саме з особливостями педагогічної професії і показала, що вигорання в першу чергу зачіпає «ідеальну» (а саме – ціннісно-змістову) сферу внутрішнього світу педагогів.

Вітчизняний дослідник Г. В. Ложкін розглядає професійне вигорання як неподоланий, деструктивний внутрішньоособистісний та / або міжособистісний конфлікт. Такі конфлікти здатні негативно вплинути як на емоційно-психологічне самопочуття окремих осіб, а також і на якість внутрішньо-групової комунікації та динаміку групової активності.

За твердженням Г. В. Ложкіна, позитивний аспект міжособистісного конфлікту розглядається як поштовх для пошуку нових комунікативних патернів і рамок.

Однак у ситуаціях, коли цей пошук не ефективний, психологічна напруга, невдоволення собою і результатами своєї праці (як передумови вигорання) зростають.

Дія чинників, що сприяють професійному вигоранню, на думку Г. В. Ложкіна, залежить від якості соціальної взаємодії, а саме: стосунки кооперації та «здорової» конкуренції є менш руйнівними, ніж стосунки мовчазної конфронтації.

Є чимало свідчень того, що існує зв’язок між СПВ та якістю особистих і професійних комунікацій особистості.

Ознаки вигорання зазвичай корелюють з показниками дефіцитарної і неякісної комунікації, а саме – з недостатнім або викривленим обміном інформацією, емоціями, інтеракціями, досвідом.

У зв’язку з цим Т. С. Яценко звертається до феномену тенденції психологічної смерті, який близький до «вигорання» й виражається в таких аспектах, як: блокування чуттєвості, почуття неповноцінності, приниженості, заздрості, ненависті, роздратування, агресія тощо.

Крім того, це виявляється у специфічних емоційних станах: апатія, депресія, відчуття розчарування, безперспективність.

На поведінковому рівні вказана тенденція проявляється в ригідності, запрограмованості поведінки, скептичному відношенні до майбутнього. Усі ці прояви пов’язані з внутрішньою дисгармонією особистості, що призводить до негативного сприйняття нею дійсності.

При цьому вона не усвідомлює джерел дисгармонії, а лише констатує наявність у себе психологічного дискомфорту і негативного самопочуття.

Така дефіцитарна комунікація та її негативний емоційний клімат, за Т. С. Яценко, екстраполюються з професійної сфери на інші сфери життєдіяльності людини, що поглиблює деструкцію сфери професійної діяльності, особистого життя і соціальних відносин в цілому.

Клінічні психологи розглядають професійне вигорання насамперед з урахуванням основних критеріїв посттравматичних стресових розладів (за МКХ-10), таких як: постійне уникання стимулів, пов’язаних з будь-кою психологічною травмою, блокування емоційних реакцій – numbing (заціпеніння, яке не спостерігалося до травми).

Хворобливий стан «вигорання» визначається за наявності трьох або більше наведених особливостей:

1) намагання уникнути думок, розмов, почуттів, пов’язаних з травмою;

2) намагання уникнути обставин, місць або людей, які пробуджують спогади про травму;

3) нездатність згадати вагомі аспекти травми (психогенна амнезія);

4) зниження зацікавленості в діяльності, яка раніше мала велике значення для особи;

5) відчуття відчуженості або «віддаленості» від людей; 6) знижена чутливість до афекту;

7) відчуття відсутності перспективи у майбутньому [78].

У школі психоаналізу термін «професійне вигорання» не вживався. Однак З. Фрейд характеризував невротичну особистість за допомогою ряду ознак, які дотичні до синдрому професійного вигорання, і, керуючись ідеями психоаналітиків, вважаємо, що СПВ в сучасних умовах цілком коректно означити як «невроз професійного вигорання».

Ці чинники та «запущені» їх впливом механізми хронізують і виснажують емоційну сферу, руйнують особистісну цілісність людини. Подібні ідеї висловлюють, зокрема, Х. Кохут, К. Г. Юнг, Р. Чалдіні. Так Х. Кохут вважає, що передумовою кооперації є позитивні емоційні переживання членів групи (як індикатор бажання вступати в інтеракції з іншими).

Це означає, що їхня поведінка скерована не механізмами психологічного захисту, а щирим прагненням виконувати спільну справу, а отже є гарантією особистісної цілісності і упередження невротичної тривожності [66].

Своєю чергою К. Г. Юнг розглядає особистісну силу індивіда, його Я («самість») як конфігурацію символів, втілених у певних архетипах. За Р. Чалдіні, важливим показником особистої сили є впевненість.

Натомість відчуття невпевненості послаблює її, що ускладнюється невиразним баченням ситуації, коли перебіг подій потребує негайного вирішення нагальних питань та відповідних дій «тут» і «тепер».

Невпевнена особистість боїться своїх кроків до розв’язання ситуації і хоче екстраполювати її вирішення на когось іншого.

Стратегії маніпулятивного впливу призначені для того, щоб змусити нас вчинити якусь дію або зробити якусь заяву, що пізніше виявиться пасткою, яка змушує нас поступитися під тиском прагнення послідовності.

Йдеться про певний примус з вигодою для того, хто «впливає». Вигорання відбувається у невідповідності суб’єкта певним вимогам з відповідними наслідками, що травмують його психіку, коли незабаром змінюється уявлення людини про саму себе» й «це може бути використано в чужих інтересах з навішуванням ярликів, наприклад, що, в свою чергу, матиме зворотну дію. В противагу цьому, персональна відповідальність особистості дасть усвідомлене ставлення до певної проблеми та менш руйнівні наслідки через неї.

Прибічники емоційної природи СПВ (Г. Сельє, В. В. Бойко) розглядають цей синдром як перебіг послідовних стадій, для кожної з яких характерні свої головні прояви:

1) сприймання – реакція;

2) ставлення – мотивація;

3) страхи – подолання.

По-друге, вони означують три основні фази переважно емоційного вигорання:

1) нервове напруження – у хронічній психоемоційній атмосфері, дестабілізуючій обстановці, підвищеній відповідальності на робочому місті, труднощах контингенту;

2) резистенція – людина намагається відсторонити себе від неприємних вражень;

3) виснаження – вичерпання психічних ресурсів, зниження емоційного тонусу [Цит. за 6; 16].

У традиціях школи гуманістичної психології професійне вигорання можна розглядати як стан фрустрації через неможливість досягнути значимих професійних цілей.

Активний пошук самовизначення на основі гуманістичних ідей із суб’єктно-діалогічним акцентом та використанням синергетичного способу мислення можуть служити профілактиці професійного вигорання. У протистоянні вигоранню йдеться про вміння розрізняти певний ізоморфізм функціональних систем і діяти усвідомлено відповідно ситуації.

Йдеться про особистісну цілісність, прогностичну компетентність; пошук граничних смислів, особистісних смислів і цінностей на основі певного досвіду; особистісну експектацію; особистісну зрілість та загальну компетентність.

У зв’язку з цим А. Маслоу говорить про «внутрішню освіту» особистості – як програму її самоактуалізації та результат виконання цієї програми. Що виявляється в:

1) усвідомленні цінності власних досягнень;

2) здатності знаходити шляхи й інструменти (засоби) для задоволення своїх базових потреб;

3) у рефлексивній свідомості та здатності уникати стереотипного мислення;

4) контролі над власними спонуками;

5) здатності до правильних виборів.

З позиції системного підходу, що нині набуває дедалі більшої популярності в психології мас та організацій, вигорання призводить до неоптимального функціонування організації, в тому числі й закладу загальної середньої освіти.

Воно послаблює її ресурси, створює нестерпний психологічний клімат, знижує загальну ефективність і конкурентоспроможність тощо.

Неоптимальне функціонування закладу загальної середньої освіти розглядається з урахуванням суб’єктного досвіду, враховуючи:

1) емоційний клімат в організації [12; 16 та ін.];

2) соціально-емоційну та професійну ідентифікацію особистості [7; 21 та ін.];

3) інформаційно-діловий обмін (ІДО) [30; 57 та ін.];

4) артикуляцію особистісних етапів та цінностей [5; 21; 22 та ін.];

5) мобільність функціонування [2; 25 та ін.];

6) особистісну відповідальність [5; 13 та ін.];

7) системне мислення [15 та ін.].

За системним підходом вигорання є наслідком браку ресурсів, необхідних «живій» біопсихосоціальній системі для самовідтворення, самоорганізації, саморозвитку.

За синергетичним підходом у відкритій системі кожна людина розглядається як неповторна індивідуальність, що ініціює й організовує свій унікальний процес освоєння світу. Продукти і результати такого процесу і є справжніми цінностями педагогічної праці.

У цьому разі особистості необхідно вибудувати систему цінностей у здатності комунікувати, взаємодіяти з оточенням для вияву своєї зрілості як фахівця і людини; у виборі особистістю соціально-значимих моделей, які можуть успішно поєднуватися в процесі її ідентифікації [46].

Їх прийнятність залежить від того, наскільки вони задовольняють потребам особистості, способу синтезу її Его та вимогам соціуму.

Допоміжним засобом прийняття особистістю прийнятної для себе соціально-значимої моделі виступає концепція Е. Еріксона, яка полягає в усвідомленні ідентичності, як особливої форми хворобливої самосвідомості, фіксуючої протиріччя між самооцінкою та образом «самого себе» в очах оточуючих.

**1.2. Системний підхід до проблеми оптимального функціонування закладу освіти**

З позиції системного підходу оптимальне функціонування закладу освіти – це природний і апріорі приречений на успіх динамічний стан «живої» біопсихосоціальної системи, якою, власне, і розглядається будь-яка соціальна організація (в т. ч. освітня).

Постає питання управління знаннями з урахуванням:

1) концепції динамічних здатностей управління особистістю / організацією наявними знаннями (як доведення здатності особистості / організації мобільно й цілеспрямовано розширювати або змінювати свою ресурсну базу) [69 та ін.];

2) управління знаннями (ресурсний підхід) у його «динамічному» трактуванні в якості концепції інтелектуального потенціалу організації з визначенням траєкторії розвитку будь-якої освітньої системи [31 та ін.];

3) провідної ролі знань у забезпеченні адаптації підприємства до змін умов зовнішнього середовища з виділенням етапів управління знаннями [16 та ін.];

4) джерел (інструментів) продукування (отримання) знань [22 та ін.];

5) освітніх індикаторів як інструменту оцінювання стану і динаміки розвитку освітніх систем [10 та ін.];

6) необхідності створення організаційної культури та структури управління знаннями [2; 8 та ін.];

7) інновацій та проблем моделювання [3; 23 та ін.];

8) маркетингу знань [2; 4; 8 та ін.], зокрема, маркетингу знань на ринку освітніх послуг [3; 20 та ін.];

9) інтеграції та інтернаціоналізації в сучасній освіті [9; 11 та ін.];

10) стратегій менеджменту [2; 4; 9; 17; 24 та ін.].

Квалітативно-орієнтоване управління полягає в тому, що «управління» як каталізатор руху здатне надати навіть проявам дезорганізації здорової суперечливої направленості.

Згідно системного підходу – це здатність системи переходити на якісно-новий рівень через енергію власної організації і за допомогою управління своєю кваліфікацією [9].

Таке управління є перспективним у визначенні впливу освіти на особистість як системну інтегральну соціокультурну якість людини, здатної до інтеріоризації надбань загальнолюдської культури, самостійного визначення траєкторії свого розвитку та системи цінностей, творчості [80].

За такого розгляду оптимальне (ефективне, успішне) функціонування освітньої організації можливе, якщо вона являє собою «здорову» психосоціальну систему, націлену на навчальну діяльність як кінцевий результат, а суб’єкт (вчитель) є функціональною одиницею цієї діяльності.

Згідно такого підходу освітній системі притаманна суб’єктність і вона включає:

1) сукупність таких компонентів, як мотиви, мета, завдання, зміст, форма, методи, результати;

2) інноваційну діяльність усіх суб’єктів освітнього процесу (народження, розробку і освоєння інновацій), а також:

1) відображає взаємопов’язану інноваційну діяльність суб’єктів на різних рівнях включення;

2) передбачає взаємозв’язок чотирьох видів управлінських дій – планування, організацію, керівництво, контроль і т. ін. [46].

Оптимальне функціонування освітньої організації – це і оптимальне функціонування усіх її учасників на всіх ланках – як усіх разом (як консолідованої педагогічної спільності), так і кожного з них окремо.

Таке функціонування гарантує успішний розвиток як організації в цілому, так і кожного її суб’єкта і кожної окремої особистості на шляху розвитку і досягнення стабільності [8].

В контексті системної парадигми «жива» соціальна система апріорі містить у собі ідею оптимального співвідношення діяльності людини і діяльності організації.

Це співвідношення визначається Л. Г. Дикою як результат взаємодії регуляторних систем професійної діяльності та систем психофізіологічних механізмів, які беруть участь у саморегуляції психофізіологічних станів, що визначають продуктивність професійної діяльності та працездатність людини.

У разі виникнення і появи симптомів професійного вигорання в того чи іншого учасника освітнього процесу його психофізіологічний стан набуває тенденції до негативної динаміки та поширюється за рамки індивідуального самопочуття і, відповідно, стає тим, що створює тло організаційної діяльності в цілому.

Отже, згідно з системною парадигмою, кожний окремий індивід – як структурний елемент освітньої системи, як «система в системі» – вносить свій внесок в загальну ентропію системи, а проблеми, пов’язані з його професійним вигоранням, стають не тільки його особистісною проблемою, а й проблемою тої організації, в якій він працює [23].

Доказовою базою для вирішення проблем діяльності організації стали висновки С. К. Гірліна, А. В. Білюнас та ін. щодо дії закону «розумного егоїзму системи», а саме: для того, щоб система успішно функціонувала протягом тривалого проміжку часу необхідно протягом початкового досить великого проміжку часу значну частину ресурсів (а іноді – й усі ресурси) направити на внутрішнє самовдосконалення системи, на її внутрішні потреби, що підвищують її потенційні можливості, і зрештою направити усі ресурси на виконання основної функції системи.

Таким чином, основою позитивного результату виступає людина, і як «система в системі» вона є вирішальним фактором функціонування організації, її ресурсом.

При наявності в людині СПВ (у фазі напруги), надмір напруги неможливо зняти відразу, а відтак людина потребує «продуктивної орієнтації» на засадах лін-мислення, що скеровує її на шлях подолання напруження.

В цьому контексті «альтруїстичний егоїзм», за Г. Сельє, виступає установкою на шляху переходу від ірраціональних та імпульсивних дій людини за типом дитини до осмислених та раціоналістичних позицій і вчинків за типом дорослого.

Соціальна рефлексія виражається в певних орієнтаціях особистості, необхідних для ефективного функціонування організації як системи і представлена у такому вигляді, як:

1) ретроспективна (досвід, набутий особистістю);

2) інтроспективна (здатність особистості пізнавати себе та систему способом відображення у своєму світогляді);

3) перспективна (бачення своєї ролі в системі та вплив системи на своє майбутнє).

Для повноцінного функціонування освітньої організації є характерними наступні процеси, які відбуваються з певною регулярністю та стають досить спрогнозованими в подальшому розумінні відповідної поведінки:

1) розвиток рівня ідентифікації працівників з організацією, що включає причетність до цілей і задач; наявність контурів єдиних і спеціалізованих, в т. ч. форм та механізмів соціальноорганізаційного контролю; зв’язку життєвих стратегій співробітників з перспективами та функціями організації;

2) наявність механізмів адекватної оцінки кожного елементу (співробітників, кафедр) та підкріплення його участі (механізмів включення) в житті організації, тобто механізмів консолідації і дієвості показників цілісності організації, а саме засобів для збереження її інтелектуального потенціалу;

3) наявність певних традицій як об’єднуючого символу (наприклад, дотримування академічного стилю, визначні шкільні свята – свято першого та останнього дзвоника, тощо);

4) наявність форм, розвитку, закріплення та обміну досвідом (школи з Німеччини, Америки тощо) для задоволення потреби в афіліації (причетності) та визнанні;

5) управлінсько-координаційна цілісність і доцільність функціонування освітньої організації;

6) наявність механізмів активацій колективних форм управління та самоуправління;

7) довіра до керівництва;

8) гармонічне співвідношення частин системи; врахування відсутності зайвих елементів, але із застереженням, що за недоліком суттєвих елементів система приречена до краху;

9) наявність механізмів стимуляції соціальної та організаційної активності, а також суб’єктного потенціалу;

10) формування механізмів соціального захисту для задоволення потреби в безпеці та певного патерналізму (турботи про своїх колег та підлеглих) [57].

Внаслідок трансформацій, організація здатна до відтворювання на всіх її рівнях у відході від стереотипізації та наслідування головних цінностей сучасності, враховуючи мотивацію організаційної приналежності, яка в значній мірі визначається ступенем соціально-психологічного включення [57].

В якості основних її характеристик можна виділити:

1) рівень адаптованості суб’єкта в системі організаційних зв’язків, відносин, цілей та конкретних функцій;

2) прагнення до розширення горизонтальних зв’язків, масштабу універсальності та широти професійного досвіду, його валентності в організаційній діяльності;

3) характер статусного просування, направленість на освоювання ієрархічних систем зв’язків, пошук відповідного локусу в просторі організаційних відносин і цілей;

4) ступінь референтного включення в конкретні соціально-психологічні підструктури, що, відповідно, відображає інтенсивність міжособистісних відносин, комунікацій та взаємодій.

Дослідники комунікації в організаціях розглядають її як функцію організаційного менеджменту, оскільки оптимальне функціонування організації можливе за умов:

1) успішного ІДО, узгодження дій її учасників в напрямі до спільної мети і досягнення найкращого результату (коли дії всіх і кожного стають прозорими і зрозумілими для кожного);

2) позитивного психологічного клімату в організації (головний чинник якого – якісні міжособистісні й соціальні комунікації).

**1.3. Ресурсна система особистості як вимір синдрому професійного вигорання**

Результативний, усвідомлений особистістю вимір СПВ (або вимір результату), згідно з ідеєю К. Маслач та С. Джексон, розглядатимемо та вимірюватимемо за чотирма групами показників:

1) когнітивними (тенденції до негативної оцінки власної професійної компетентності та продуктивності і, як наслідок, брак відповідальності);

2) афективними («емоційне виснаження»);

3) конативними («деперсоналізація» у професійній діяльності) показниками;

4) показниками вигорання в Я-сфері (незадоволення собою як особистістю і як професіоналом, «редукція професійних досягнень»).

Ресурсна система (внутрішні і зовнішні ресурси особистості) – третій вимір СПВ.

Ця система створює особисте «поле безпеки» і посилює спротив професійному вигоранню.

Внутрішні (психологічні) ресурси (саморегуляція, мотивація, саморозвиток та самореалізація, перфекціонізм, смисложиттєві орієнтації) створюють психологічний «бар’єр міцності» проти вигорання.

Зовнішні ресурси (мета-соціальні, соціальні, вузькопрофесійні, організаційні тощо) розташовані в близькому і відносно віддаленому соціальному оточенні особистості і створюють систему соціально-психологічних гарантій антивигорання.

Спільним результатом оптимального освоєння цих ресурсів є здатність особистості ефективно протидіяти професійному вигоранню.

Ресурсна система особистості також може бути характеризована показниками когнітивної, афективної, конативної та Я-сфери особистості.

Когнітивні ресурси особистості гарантують свідому, засновану на рефлексії, адекватній оцінці власної продуктивності, особистій відповідальності, її самоідентифікацію як успішного чи неуспішного виконавця своїх професійних обов’язків.

Адекватна самооцінка та міра особистої відповідальності – це, з одного боку, суб’єктні критерії професійної успішності фахівця і, власне, диференціювальні ознаки його «невигорання» в професії, а з другого – це когнітивний ресурс, який, за В. П. Казміренком, представлений як:

1) програма самоадаптації суб’єкта організаційної діяльності (необхідна фаза підготовки психологічних засобів з оптимального включення в організаційні відносини, засвоєння інституціональних ролей та професійних функцій тощо);

2) розгортання усіх можливих форм його активності.

Як зазначає з цього приводу В. Г. Кремень та О. В. Лазорко, становлення особистості як унікальної системи можливе лише на засадах особистої відповідальності, яка й є рушійною силою цього процесу.

На думку В. Г. Кременя, запобігання вигоранню потребує відповідального, рефлексивного пошуку значимих (референтних) «інших», причетності до них.

Відповідальність – як здатність відстоювати та коригувати власні цінності і переконання, скеровувати поведінку, організовувати досвід – є, за І. Адізесом,потужним ресурсом людини.

Афективні ресурси.

Емоції і почуття включені практично в усі психічні процеси і стани людини.

Як зазначають відомі дослідники емоцій, ступінь зрілості афективної (емоційно-почуттєвої) сфери людини визначає розвиток ключових елементів її психіки, її особистісне і професійне становлення, зумовлює якість її життя в цілому.

До ресурсів афективної сфери, за В. В. Бойком, належать:

1) здатність адаптивно проживати психотравмівні обставини життя;

2) психологічний комфорт через задоволення собою;

3) оптимізм як опозиція стану безпорадності, безвиході, «загнаності в кут»;

4) здатність долати стани тривоги й депресії;

5) адекватні, відповідні ситуації емоційні реакції;

6) контроль власних емоцій (як опозиція емоційній дезорієнтації);

7) доцільна економія емоцій;

8) емоційний профіцит;

9) емоційне включення, емпатія (як опозиція емоційному відчуженню).

Своєю чергою К. Маслач та С. Джексон розглядають в якості емоційних ресурсів:

1) достатній емоційний тонус;

2) афективну мобільність без психічного виснажування;

3) інтерес та позитивне ставлення до оточуючих;

4) позитивне ставлення до своїх професійних обов’язків, задоволення власною компетентністю, професійною кар’єрою, життям в цілому.

Система наявних афективних ресурсів гарантує «запас міцності» особистості для самоподолання особистісної деструкції та спротиву професійному вигоранню.

Конативні ресурси гарантують якість та ефективність міжособистісних та соціальних комунікацій.

Якість життя людини, її причетність до інших, ефективний інтерактивний обмін з ними, у тому числі й у процесі професійної діяльності напряму залежать від її здатності до комунікації, її поведінки тощо, а найбільше покарання для неї – соціальна ізоляція (А. Маслоу).

Наслідком неефективних комунікацій, за К. Маслач і С. Джексон, є «виключення» з професійного поля і, зокрема, такі симптоми СПВ, як: деструктивні взаємини з оточуючими; зниження професійної мотивації, зміна професійної поведінки; невключення у професійні обов’язки, тенденція до соціальної ізоляції тощо.

Показниками слабких конативних ресурсів є брак здатності діяти у форматах професійних кейсів, що становить ризик виникнення СПВ, оскільки, за Р. Чалдіні, слідування «штампам» та автоматичним поведінковим моделям гальмує процеси творчості, і це є нересурсним для особистості.

Ресурси «Я сфери» – зокрема, смисложиттєві орієнтації, зріла система мотивації, саморегуляція, самоорганізація, самовираження – гарантують адаптацію особистості до вимог соціального та професійного оточення, реалізацію її базових психофізіологічних і соціальних потреб, а також становлять базис опанування новітніх технологій самореалізації із застосуванням ідей:

1) еко-підходу, за В. О. Скребцом, що передбачає оптимальну адаптацію педагога до запитів та вимог сучасної освіти, вихід за рамки застарілих обмежень у простір альтернативних ідей, позицій, поведінкових стандартів, здатність здійснювати доцільні й несуперечливі вибори і сценарії співіснування з іншими в мінливих, динамічних, часто стресогенних умовах професійної діяльності;

2) лін-мислення (leanthinking), за ідеями М. Ротера, Дж. Шука, що грунтується на усвідомленні власних можливостей і компетенцій та оптимізації своєї професійної діяльності через опертя на ті з них, які не є «ризикованими», а гарантують заощадження ресурсів, керовану адаптацію до змін, керовану творчість, самоменеджмент і керовані самозміни, психологічну стійкість, а отже психологічну безпеку професійної діяльності в цілому;

3) «результату результату», який означає таке: прогрес у подоланні складностей професійного характеру (результат цього – набуття професійних компетентностей) призводить до нових знань і нового досвіду (результат цього – нагорода у вигляді нового рівня розвитку особистості) – це і є, за К. Е. Свейбі, «результатом результату»;

4) щодо ціннісно-орієнтаційної єдності (ЦОЄ) як характеристики міжособистісних стосунків, що свідчить про психолого-динамічну єдність, що визначається оцінками, якими члени групи характеризують свої можливості та відповідність професійним вимогам;

5) щодо асертивної поведінки, що заснована на «емпатичній формулі» та пошуку позитивних, психологічно комфортних професійних контактів, заснованих на емпатії і взаєморозумінні.

Крім означених вище ресурсів, ресурсна особистість потребує:

1) правильного розподілення своїх знань як потенціальної ресурсності;

2) віднаходження захисних чинників тощо.

В подальшому це сприятиме:

1) формуванню здатності до орієнтування в життєвому просторі;

2) створенню базису смисложиттєвих домагань;

3) убезпеченню себе від деструктивних соціальних впливів;

4) формуванню власної Я-позиції тощо, відповідно.

Досягнення особистістю перелічених критеріїв зможе надати їй стійкості, а відтак, додати таку необхідну компетентність як зростання її індивідуальності та соціалізації у вигляді соціально-психологічного базису.

**РОЗДІЛ 2**

**Емпіричне дослідження особливостей психологічного супроводу особистісного і професійного розвитку суб’єктів педагогічної діяльності з профілактики професійного вигорання**

**2.1. Методичні засади емпіричного дослідження**

Основні теоретико-методологічні положення, які покладено в основу емпіричної моделі дослідження:

1. Положення про психологічно зрілу, ресурсну особистість з розвиненою суб’єктністю і належно сформованою Я-концепцією і здатною діяти на засадах екологічного підходу – чим гарантується самореалізація і успішна соціальна реалізація особистості і що слугує надійним запобіжником синдрому професійного вигорання.

Ознаками зрілої Я-концепції особистості є:

1) здатність до рефлексії;

2) цілісна, системна організація усіх психологічних структур особистості;

3) здатність до узгодження афективних суперечностей;

4) достатні адаптивні та компенсаторні можливості особистості [20].

Особистісна ресурсність є одним з базових чинників профілактики синдрому професійного вигорання. А набуття такої ресурсності – це, насамперед, формування в людини системи когнітивних, афективних, конативних та Я-компетентностей.

Причому ці компетентності виявляються на різних рівнях людського життя:

1) на мікрорівні (індивідуально-психологічний рівень);

2) на мезорівні (соціально-психологічний рівень, або рівень включення в «близький» соціум);

3) на макрорівні (соціокультурний рівень, рівень включення в «широкий» соціум, або в макросоціум);

4) на метарівні (рівень системного аналізу ситуації в усіх її площинах, з урахуванням «тексту» і «контексту» її розгортання).

2. Базові положення системного підходу (про «системи в системах», «нестабільну рівновагу», «зовнішні і внутрішні ресурси біопсихосоціальних систем», «біфуркаційні вибори», «системне (екологічне) мислення», «лінмислення», «результат результату» тощо) при дослідженні когнітивної, афективної, конативної та особистісної (що характеризує Я-сферу) складових синдрому професійного вигорання дають можливість для:

1) системного аналізу оптимального / неоптимального функціонування «живих систем (у парадигмі «система в системі»);

2) виявлення багатовекторної динаміки (еволюції) психологічних, соціально-психологічних, соціальних процесів в цих системах;

3) інтегрування різних наукових підходів для всебічного дослідження та аналізу феномену вигорання в освітніх системах – як певної вимірюваної ситуації (певного кейсу).

3. Положення про професійне вигорання як неекологічну, неоптимальну, дисфункціональну професійну діяльність, яка спричинює особистісну і професійну дисфункцію фахівця, призводить до згаданих вище афективної, конативної, когнітивної та особистісної некомпетентності.

Отже, професійне вигорання – це набутий синдром, який характеризує дисбалансний стан системи, що виникає через порушення симетрії між нею і середовищем унаслідок процесів, зумовлених:

1) надміром чи браком інформаційноенергетичного обміну;

2) невідповідністю очікуваних і реальних результатів;

3) дефіцитом суб’єктно-екологічного досвіду та дефіцитом його усвідомлення;

4) ігноруванням екологічного підходу – як такого, що спонукає людину, в т. ч. педагога, до пошуку особистісної ніші, найбільш сприятливої і комфортної для професійної діяльності [18].

4. Положення екологічного підходу, згідно з яким феномен професійного вигорання розглядається:

1) як наслідок неекологічного входження в професійне середовище та неефективної професійної соціалізації в ньому;

2) як результат неекологічного функціонування не лише в професійній сфері життя людини, а в більш широкому сенсі – як результат неекологічного функціонування й за межами професії, у просторі всіх інших сфер життя особистості, в т. ч. і життя глибоко особистого, духовного.

Таке розуміння спонукає брати до уваги потенціал розвитку і саморозвитку особистості та стан її особистісної ресурсної системи.

Для верифікації цього припущення, що грунтується на ідеях екологічного підходу, ми включили у сформовану нами вибіркову сукупність групу випускників четвертого курсу гуманітарного напряму підготовки (як випускників вишу, що стоять на порозі професіоналізації безпосередньо в полі професії).

З огляду на методичні засади даного дослідження, які грунтуються на означених нами теоретико-методологічних засадах – гносеологічних, більшменш усвідомлених (когнітивний компонент); аксеологічних, пов’язаних з глибокими особистими емоційними переживаннями власного досвіду (афективний компонент); праксеологічних, пов’язаних із реалізацією досвіду (конативний компонент) – розробили доцільну програму емпіричного дослідження.

На цих засадах грунтується теоретична модель феномену професійного вигорання, яка дає змогу операціоналізувати цей феномен та зробити його доступним для емпіричного вимірювання за когнітивними, афективними, конативними показниками та показниками особливостей Я-сфери особистості.

Крім теоретико-методологічної (парадигмальної) основи будь-яке емпіричне дослідження має ґрунтуватися на емпіричній його моделі, яка репрезентує його цілі, завдання, етапи, методи і процедури вимірювання, методи аналізу та інтерпретації одержаних результатів тощо.

Така емпірична модель в кожному окремому дослідженні сутнісно являє собою конкретний технологічний проект (KNOW HOW, або «Знаю як»).

Завдання даного емпіричного дослідження:

1) виявити показники синдрому професійного вигорання у педагогічного персоналу державних і приватних закладів загальної середньої освіти;

2) з’ясувати ресурсні можливості педагогів державних та приватних шкіл та особливості пошуку ними цих можливостей;

3) проаналізувати й обґрунтувати ресурсність еко-підходу щодо запобігання і подолання професійного вигорання педагогів.

Дане емпіричне дослідження організоване і здійснене за традиційною схемою, тобто воно відбувалося в три основні етапи:

1. Етап планування – розробка емпіричної моделі дослідження, вибір валідного – основного і додаткового – дослідницького інструментарію.

2. Етап збирання основного масиву емпіричних даних стосовно особливостей професійного вигорання педагогічного персоналу закладів загальної середньої освіти різних форм власності (або діагностичний етап).

3. Етап оцінки й аналізу отриманої інформації (аналітичний етап).

Точність вимірювання досягається за допомогою:

1) методу порівняння (проведення вимірювань певної фізичної величини різними тестами та якомога більшою кількістю учасників експерименту);

2) методу рандомізації (направленість на досягнення об’єктивності);

3) методу регресивного аналізу (можливість вимірювання зв’язків між двома змінюваними величинами).

Під час аналізу емпіричних даних було застосовано методичний прийом відносності для кращого виявлення статистично значимих розбіжностей.

Такий підхід до реформування вибіркових сукупностей ми вважаємо цілком коректним, і це дозволяє більш глибоко бачити приховані процеси і визначати не тільки тих респондентів, для яких характерні очевидні ознаки вигорання (а отже, їх можливо розподіляти за рівнями вигорання), а й тих, у яких ці ознаки допоки не є очевидними (а отже, вони перебувають у так званій «зоні ризику»).

Логіка нашого емпіричного дослідження на етапі збору масиву емпіричних даних виходить з наших теоретичних уявлень про феномен професійного вигорання (теоретичної моделі, що вигорання операціоналізує), дає підстави для вибору комплексу емпіричних методів, які дають можливість дослідити когнітивний, афективний та конативний аспекти професійного вигорання, а також виявити вигорання в Я-сфері особистості.

Для емпіричного дослідження когнітивної, афективної та конативної складових професійного вигорання, а також ознак професійного вигорання в Я-сфері було застосовано такий комплекс методів:

1) тест діагностики емоційного вигорання (за В. В. Бойком),

2) опитувальник психологічного вигорання для вчителів Maslach Burnout Inventory (автори К. Маслач та С. Джексон; адаптація Н. Є. Водоп’янової),

3) опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (за В. І. Моросановою),

4) методика «Діагностика саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності» (за Л. М. Бережновою),

5) методика «Багатовимірна шкала перфекціонізму» (за П. Хьюїттом та Г. Флеттом в адаптації І. І. Грачової),

6) методика «Мотивація професійної діяльності» (автор К. Замфір; у модифікації А. О. Реана),

7) методика «Тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО)» (за Д. О. Леонтьєвим),

Логіку, процес збору та аналізу основного масиву емпіричних даних (власне реалізацію процедури психодіагностики) можна умовно поділяти на три блоки, кожний з яких репрезентує відповідні валідні методи збору даних, а також відповідні завдання вимірювання і аналізу.

Перший блок – дослідження афективної складової професійного вигорання.

Для цього використано тест діагностики емоційного вигорання за В. В. Бойком, що вимірює синдром «емоційного вигорання» за сукупністю 12 симптомів вигорання: переживання психотравмуючих обставин, незадоволеність собою, «загнаність у кут», тривога і депресія, неадекватне вибіркове емоційне реагування, емоційно-моральна дезорієнтація, розширення сфери економії емоцій, редукція професійних обов’язків, емоційний дефіцит, емоційне відчуження, особистісне відчуження (деперсоналізація), психосоматичні та психовегетативні порушення в результаті їх формування протягом 3-х фаз: напруження, резистенції та виснаження.

Ознаки професійного вигорання в Я-сфері: визначення детермінант Я- концепції особистості відносно того:

1) як структурні складові особистості виявляються під дією соціального впливу в контексті реалізації особистістю певних соціальних ролей;

2) як соціально-психологічні механізми впливають на задоволення потреб особистості (підпорядкування) [12].

Другий блок – дослідження когнітивної та конативної складових професійного вигорання. Цьому прислужилася методика «Стиль саморегуляції поведінки» за В. І. Моросановою, яка вимірює ступінь розвитку усвідомленої саморегуляції (ідентифікація емоцій, використання емоцій в рішенні проблем (завдань), свідоме управління емоціями) та індивідуальні профілі (гармонійний чи акцентуйований) педагога.

Ступінь сформованості індивідуальної саморегуляції виступає значущим предиктором продуктивності виконання професіональної освітньої діяльності в рамках досягнення цілей діяльності, виокремлення моделі значущих умов, програми виконавчих дій за критеріями успішності, оцінювання результатів та відповідної корекції таких особистісних властивостей як: адекватність, усвідомлення, гнучкість, надійність та стійкість.

Таке прогнозування спрямоване на визначення певних перспектив як для особистості, так і для її професійного середовища.

Методика В. І. Моросанової надає аналіз визначення складу та якості інформаційних ніш, які сприяють реалізації особистісних можливостей (методика векторного моделювання), широту діапазону їх використання, соціальну активність особистості тощо.

Задані параметри потребують виявлення співвідношення змінних за допомогою обгрунтування методик уточнення реальності, що буде вивчатися, корекції експериментального плану, визначення набору залежних та незалежних змінних (чинник, який спеціально змінюється дослідником – незалежна змінна; чинник, зміну якого викликає незалежна змінна – залежна змінна).

Задля достовірності результатів дослідження проводиться в полі як суб’єктивних, так і об’єктивних причин відповідно у вигляді анкетування, тематичних опитувальників та із застосуванням методів полярного шкалювання (для вивчення здатності середовища опосередковувати розвиток особистості) [9].

Друга методика, яку тут слід відзначити, – «Опитувальник психологічного вигорання для вчителів» Maslach Burnout Inventory за К. Маслач та С. Джексон в адаптації Н. Є. Водоп’янової.

Так шкала «редукція професійних досягнень» відображає ступінь задоволення працівника освіти собою як особистістю і як професіоналом.

Незадовільне значення цього показника відображає тенденцію до негативної оцінки своєї професійної компетентності, власної продуктивності і, як наслідок, – до зміни професійної поведінки через зниження професійної мотивації, наростання негативного ставлення до своїх професійних (службових) обов’язків, браку відповідальності, тенденцію до соціальної ізоляції, відсторонення, байдужості, ухиляння від роботи психологічно, а згодом і фактично [32].

Третій блок – дослідження особливостей професійного вигорання в Я-сфері, для чого використано три методики:

1) «Опитувальник психологічного вигорання для вчителів» Maslach Burnout Inventory за К. Маслач та С. Джексон в адаптації Н. Є. Водоп’янової;

2) «Багатовимірна шкала перфекціонізму» за П. Хьюїттом та Г. Флеттом в адаптації І. І. Грачової;

3) «Мотивація професійної діяльності» (автор К. Замфір; у модифікації А. О. Реана).

Опитувальник психологічного вигорання для вчителів (К. Маслач та С. Джексон) дозволяє провести соціально-психологічну діагностику розвитку особистості в обчисленні різних сторін вигорання:

1) «емоційне виснаження» виявляється в переживаннях зниженого емоційного тонусу, підвищеного психічного виснажування та афективної лабільності, втрати інтересу та позитивних почуттів до оточуючих, відчутті «пересиченості» роботою, незадоволеністю життям в цілому;

2) «деперсоналізація» виявляється в емоційному відстороненні та байдужості, формальному виконанні професійних обов’язків без особистісного включення, а в окремих випадках – в негативізмі та цинічному відношенні.

Методика – «Багатовимірна шкала перфекціонізму» за П. Хьюїттом та Г. Флеттом в адаптації І. І. Грачової – дає змогу виміряти рівень перфекціонізму з визначенням характеру співвідношення його складових (перфекціонізм, орієнтований на себе; перфекціонізм, орієнтований на інших; соціально приписаний перфекціонізм) у досліджуваного.

Методика визначення мотивації професійної діяльності (автор К. Замфір; у модифікації А. О. Реана) вимірює:

1) внутрішню мотивацію;

2) зовнішню – позитивну і негативну – мотивацію;

3) дає можливість визначати міжпарадигмальні зв’язки мотиваційної сфери з іншими структурами особистості.

Емпіричні дані, зібрані за допомогою представлених вище методів репрезентують необхідну і достатню для коректних висновків множину уявлень учасників дослідження про власну особистість, своє психологічне самопочуття, стиль своїх соціально-професійних комунікацій, особливості своєї соціальної поведінки та важливі сторони свого професійного життя, які свідчать про якість їхнього професійного самопочуття, в т. ч. про професійне вигорання (якщо ознаки його присутні).

Респондентів було опитано в онлайн-режимі за допомогою спеціально створеної анкети Google-формату, до якої ввійшли всі сім обраних нами психодіагностичних методик.

Попередня ініціатива формування вибіркової сукупності належала дослідникові (звернення до керівництва ряду закладів загальної середньої освіти з проханням активувати педагогічний персонал закладу для участі в онлайн-опитуванні).

Далі процес формування вибірки відбувався як стохастичний.

У процесі обробки емпіричних даних респондентів було поділено на три групи (за стажем роботи):

1) від 1 до 10 років стажу (етап початку професійної діяльності);

2) від 10 до 24 років стажу (етап професійної самореалізації та саморозвитку);

3) понад 25 років стажу (етап зміни уявлень про цінність і значущість професії та обрання інших соціально-рольових пріоритетів).

Крім педагогічних працівників, нашими респондентами були також випускники четвертого курсу (тобто випускників бакалаврату) державних і приватних вищих навчальних закладів педагогічного профілю – майбутніх педагогів.

Включення до загальної вибірки групи випускників обумовлено щонайменше двома нашими гіпотезами.

Згідно з першою, зважаючи на положення системного підходу, майбутні педагоги – як професійна група суб’єктів у сфері освіти і обраної фахової діяльності – є «системою в системі», яка значною мірою репрезентує всю освітньо-педагогічну спільноту, має певну ресурсність і так чи так готова протистояти численним внутрішнім і зовнішнім ризикам.

Згідно з другою, показники вигорання зростають в процесі набуття педагогами професійно-педагогічного стажу, а отже на порозі вступу до професії випускники мали б виявляти високий рівень інтересу і соціального оптимізму щодо обраної професії і виявляти мінімальні ознаки вигорання або ж повну їх відсутність.

**2.2. Психологічний та статистичний аналіз констатувального етапу дослідження**

Дослідження когнітивної, афективної, конативної та особистісної (що характеризує Я-сферу особистості) складових синдрому професійного вигорання в парадигмі системного аналізу дає можливість стверджувати, що:

1. постмодерна особистість, яка змушена існувати в умовах невизначеності і соціальної турбулентності, має бути когнітивно компетентною (адже когнітивна некомпетентність виявляється як нерефлексивність, некритичність, хронічний когнітивний дисонанс), вміти передбачати і розуміти події і ситуації, віднаходити можливості змінювати ці події і ситуації на свою користь, оскільки, основним критерієм у профілактиці і корекції синдрому професійного вигорання є усвідомлення того, що відбувається, та передбачення імовірних наслідків, «результату результату» (когнітивна складова);

2. їй слід розуміти, що перебування в стані професійного стресу і невизначеності не індукує і накопичує страх, тривогу, занепокоєння, інтелектуальні утруднення в професійній діяльності, відчуття дисонансу й психологічного дискомфорту, усвідомлення себе «в зоні хронічного стресу», в «зоні ризику» тощо, а, навпаки, є джерелом оптимальної фрустрації [14] (афективна складова);

3. вона має бути здатною ефективно і з найменшими психологічними та іншими ресурсними витратами діяти в умовах функціонування і самоздійснення у своєму близькому і віддаленому соціальному середовищі, а також бути задоволеною «результатом результату», тобто результатами своїх дій і вчинків – як процесу, і як результату (конативна складова);

4. особистість потребує усвідомлювати себе як самоцінність, як актора власного життя, як суб’єкта свого самоздійснення в особистісному і соціальному просторі з достатнім запасом ресурсної міцності для цього (особистісна складова, що характеризує Я-сферу).

За попередніми припущеннями у приватних закладах загальної середньої освіти вигорання мало б бути нижчим через ряд соціально-психологічних чинників.

Зокрема, там вища зарплата, вищий професіоналізм педагогічних кадрів, ширші можливості для вияву творчості та для самореалізації тощо.

Однак, як з’ясувалося, все навпаки: показники вигорання в приватних закладах вищі (як у випускників вишів, так і в учителів закладів загальної середньої освіти).

Одні із застосованих нами методик дали змогу зафіксувати цей факт на рівні статистичних відмінностей.

Інші – на рівні тенденцій, які не можна проігнорувати, оскільки ці тенденції не суперечать загальній картині, а лише додатково її підтверджують.

Так за методикою К. Маслач та С. Джексон, яка вимірює результативний аспект вигорання, статистично значимі відмінності (на рівні 0,01, за коефіцієнтом Пірсона) зафіксовано за показниками емоційного виснаження та редукції професійних досягнень.

Ці показники найпершими виявляються на перших етапах професійного вигорання і саме вони є найбільш «вловимими» при використанні відповідних діагностичних методів.

Показники методики К. Маслач і С. Джексон, які, як вже зазначалося, високо корелюють з показниками методики В. В. Бойка (К=0.8), також підтверджують стійкість означених тенденцій.

Так, за всіма головними показниками методики В. В. Бойка – напруги і особливо за показниками виснаження і резистенції (опірності, спротиву) – ці відмінності є статистично значимими.

В учителів приватних шкіл показники «резистенції» і «виснаження» вищі, ніж у вчителів державних шкіл, що свідчить про меншу опірність працюючих у приватних школах до вигорання через необхідність постійно доводити свій професіоналізм, щоб утриматися на своєму робочому місці, уникати нарікань з боку батьківської громадськості та інших небажаних для себе наслідків.

Разом із цим у вчителів приватних шкіл вищим є і загальний показник професійного вигорання.

У зв’язку з цим можна припускати, що це пов’язане й із тим, що в такому разі педагог орієнтований не так на професійний упіх, як на уникання страху невдачі, очікування неприємностей, безпорадність перед невизначеністю тощо.

В такому разі набуті впродовж професійної діяльності професійна кваліфікація, досвід, педагогічна майстерність не гарантують психологічний комфорт і результативність власної діяльності.

Аналіз показників саморегуляції поведінки (як особистісного ресурсу антивигорання) – за методикою В. І. Моросанової – також є хоч і непрямим, але опосередкованим свідченням початкових етапів синдрому професійного вигорання або щонайменше показником уразливості респондентів на професійне вигорання. І тут також є відмінності між учителями державних та приватних шкіл.

Зокрема, у вчителів державних закладів загальної середньої освіти показники «програмування» вищі, ніж у приватних.

Це свідчить про те, що, загалом, вчителі державних закладів працюють згідно програм з навчально-методичного забезпечення, запропонованих МОНом та, в своїй більшості, чітко їх дотримуються.

З одного боку, це обмежує їх творче самовиявлення, а з іншого – створює необхідні гарантії стабільності і «поле безпеки» для спокійної, не надто динамічної, нетравмівної діяльності, не обтяженої умовами конкурентної боротьби й вимогами бути конкурентоздатними.

Натомість у приватних закладах загальної середньої освіти порівняно з державними вищий показник «самостійності», що свідчить про те, що в приватних закладах, як правило, педагоги наділені більш широкими професійними повноваженнями і можливостями впроваджувати їх у навчальний процес, оскільки апріорі передбачається, що вони в більшій мірі мають бути конкурентоспроможними, щоб відповідати запитам новітньої системи освіти, керівництва, учнів, батьківської громади тощо.

Тож природно, що страх і розгубленість перед непрогнозованістю професійної діяльності і непередбачуваністю життя в цілому більш притаманні учителям приватних шкіл, які глибше занурені в те, що називається «ситуаціями невизначеності» на противагу ситуаціям «інноваційності» та «творчості».

Отже, за даними методики В. І. Моросанової, є статистично значимі відмінності в стилях саморегуляції за показниками «планування», «моделювання», «програмування».

Наведені показники для працівників державних закладів є значно менш травмівними (хоч і не менш актуальними), ніж для педагогів приватних шкіл та гімназій. Тут поціновуються усталені, в тому числі і «спущені згори» зразки та взірці, можливість працювати за готовими, запропонованими керівництвом планами. У зв’язку з цим варто пригадати такі феномени, як «бюрократія», «запрограмованість», «заорганізованість» і т. ін., які, як виявляється мають свій позитивний зворотний бік.

Натомість, у приватних закладах більше поціновуються, а часто не поціновуються, а формально декларуються «ініціатива», «самостійність» і «творчість», які, як відомо, час від часу бувають покараними.

За даними методики П. Хьюїтта та Г. Флетта в адаптації І. І. Грачової, яка діагностує різні форми перфекціонізму (орієнтованого на себе, орієнтованого на інших та соціально приписаного перфекціонізму), статистично значимих відмінностей між працівниками державних і приватних закладів загальної середньої освіти за жодним з показників перфекціонізму не виявлено.

Очевидно перфекціонізм належить до тих стійких глибиннопсихологічних конструктів, на яких умови професійної діяльності позначаються не найбільшою мірою.

З другого боку, можна стверджувати, що перфекціонізм є показником, який пов’язаний не так з особливостями професійної діяльності людини, як із її особистісним профілем (типом особистості). Можна навіть говорити про так звану «перфекційну особистість», яка апріорі обирає сферу для реалізації своїх перфектних прагнень, і педагогічна діяльність належить до одної з таких сфер – незалежно від того, до якої форми власності належить заклад, де ця діяльність реалізується.

У разі неможливості реалізовувати свої перфекційні потреби виникає те, що у філософській та психологічній літературі описане як «екзистенційний вакуум», що виявляється у редукції досягнень та вимог, головним чином, у ставленні до себе.

Перфекційна особистість проєктує на себе виклики життя, обирає поле своєї самореалізації, шукає взірці і прагне їм слідувати.

В цьому сенсі перфекціоніст має здорову енергетику, настанови на досягнення, заряд позитивних емоцій, що дає йому можливість, з одного боку, уникати вигорання, а з другого – наражає на ризик протилежного, тобто може призвести до емоційного вигорання і психологічного неблагополуччя (у цьому й є основна небезпека цього неоднозначного психологічного феномену).

Методика діагностики рівня саморозвитку та професійно-педагогічної діяльності Л. М. Бережнової дає уявлення про такі особистісні ресурси і, відповідно, чинники антивигорання, як самооцінка, прагнення до саморозвитку та рівень професійної самореалізації. За цією методикою статистично значимих відмінностей також не виявлено.

У ситуаціях ризику емоційного вигорання, яке завжди супроводжує вигорання професійне, виникає гостре переживання стану психологічного дискомфорту, психологічного неблагополуччя і, відповідно, гостра потреба відновити стан психологічного благополуччя.

Психологічне благополуччя – це комплексний конструкт, що базується на оптимальному досвіді та функціонуванні.

Поточні дослідження з цього питання виокремили дві головні тенденції:

1) гедонічний підхід (отримання задоволення та уникання болю);

2) євдоімонічний підхід, який фокусується на значимості та самореалізації та розглядає благополуччя в рамках межі, до якої особистість в своєму функціонуванні прагне як до своєї «пік-форми».

Так Т. Д. Шевеленкова запропонувала структуру психологічного благополуччя, що містить:

1) компетентність як здатність виконувати вимоги повсякдення;

2) позитивні відносини з іншими – це відносини з іншими, які просякнуті турботою та довірою;

3) цілі в житті, що означає наявність цілей та занять, що надають життю зміст;

4) самосприйняття як позитивне ставлення до себе та свого минулого життя;

5) автономність, що є здатністю додержуватися власних переконань;

6) особистісне зростання, що відповідає відчуттю безперервного розвитку та самореалізації.

Отже, психологічне благополуччя – це психологічний і соціально-психологічний норматив оптимального функціонування людини, який має негативні кореляції з перфекціонізмом.

За попереднім припущенням, наведені вище показники мали б бути вищі і більш притаманні педагогам, що працюють в закладах загальної середньої освіти державної форми власності. Адже тут працюють чітко внормовані державою і досить «прозорі» важелі врегулювання професійної діяльності, професійного зростання, винагород за успіхи і т.д., що начебто створює підгрунтя для емоційної стабільності і позитивного самопочуття.

Головним у саморозвитку виступає гнучкість як уміння змінюватися задля реалізації своїх можливостей, тобто, повинна відбуватися зміна свого «Я» (не такий яким я є, а яким я можу бути). Проте, в часи нестабільності і суцільних трансформацій ситуація докорінно змінюється, і стає по суті однаковою для всіх її учасників – незалежно від того, в закладі якої форми власності людина працює.

Ці питання лежать у площині дослідження афективного аспекту професійного вигорання. Тож йдеться про значення емоційних переживань для людини, активність і контрольованість цих переживань, засвоєні і використовувані людиною психологічні захисти.

Проте тотальна невизначеність, притаманна освітнім системам, як і соціуму в цілому, створює умови для психічного перевантаження через надмірні енергетичні витрати, втому, розчарування від виникнення професійного стресу (як першої фази професійного вигорання) та наростання його симптомів тощо (Т. І. Ронгинська).

У зв’язку з зазначеним вище, деформувальний вплив на психологічне самопочуття і якість професійної діяльності змінює:

1) особистісні характеристики – психологічна ригідність, світоглядна залежність, особистісна незрілість;

2) професійні рамки, яких дотримується працівник, – це принципи та установки, індивідуальна картина світу, професійні навички, контингент клієнтів та їх проблематика, посадові обов’язки та умови роботи;

3) рівень впливу попереднього досвіду – особистісна значимість професійної діяльності, відчуття відповідальності, емоційна захопленість роботою; вмотивованість, відчуття особистої соціальної місії, сила зовнішнього контролю;

4) закріплення отриманих форм позитивних емоцій, насамперед, – це професійний успіх, вдячність клієнтів, похвала та визнання з боку колег, захопленість з боку інших [54].

Емоції відіграють як деструктивну, так і конструктивну роль, відповідно, а у логіці розвитку задля самореалізації сприяють пошуку можливостей для самовираження (експресивний компонент Я-сфери).

Емоційна регуляція відбувається завдяки особистісним аспектам, а не емоційному інтелекту як здатності, який межує між розумовими здібностями та не когнітивними диспозиціями.

Своєю чергою висока емоційна лабільність; високий самоконтроль, особливо при довільному вольовому придушенні негативних емоцій; раціоналізація мотивів власної поведінки; схильність до підвищеної тривожності та до депресивних реакцій; ригідна особистісна структура формують в особистості дезінтегративні якості; слабшає емоційний зв’язок, спрощуються когнітивні процеси, пріоритетним стає предикативний контроль, – і все це задля убезпечення себе від розчарувань і подальшого зростання афективної некомпетентності аж до найвищого її рівня – фрустрації [14].

Тож постають питання про екологічний емоційний менеджмент «за емпатійною формулою» – як один з інструментів позиціонованого нами еко-підходу, який фокусується на регуляції емоцій та адекватних емоційних взаємин з іншими, засвоєння нових компетенцій продуктивної емоційної комунікації, коли людина задоволена і почувається комфортно та психологічно благополучно.

За результатами діагностики особливостей внутрішньої і зовнішньої мотивації за методикою К. Замфір (у модифікації А. О. Реана) статистично значимих відмінностей зовнішньої мотивації серед учителів державних і приватних шкіл не виявлено, проте на рівні тенденції можна говорити про деякі відмінності. Так, у працівників державних закладів загальної середньої освіти дещо вищий показник внутрішньої мотивації, а в учителів приватних шкіл дещо вищі показники зовнішньої мотивації.

Тож мотивація – як елемент системи особистісних ресурсів людини – практично не залежить від того, в які форми – державні чи приватні – діяльності особистість включена: у сфері професійної діяльності особистість або вмотивована до цієї діяльності (і тоді вона успішно її виконує), або ж не вмотивована чи й демотивована (і тоді вона не чекає, коли в неї настане професійне вигорання, а змінює цю діяльність на іншу).

Сформованість особистості асимілюється життєдіяльністю людини в контексті імперативів, вибірковості та інтенціональності як особистісних її мотивів.

У ставленні до себе, до світу речей, до інших особистість не гарантована від того, що:

1) можуть виникнути суперечливі мотиви, які можуть призвести до ціннісних конфліктів;

2) можна помилитися у виборі, що створить конфліктну ситуацію і пошуку нових рішень і смислів. А отже потреби і мотиви є рушійною силою розвитку, джерелом позитивних емоцій та життєвої енергії людини.

Найвищу диференціальну спроможність в нашому дослідженні виявила методика діагностики рівня смисложиттєвих орієнтацій Д. О. Леонтьєва.

За даними цієї методики виявлено статистично значимі відмінності практично за всіма показниками СЖО.

За показниками «мета життя», «процес життя», «емоційна насиченість життя», «результативність, або задоволеність самореалізацією», «локус контролю, або керованість життям» між учителями державних і приватних шкіл є статистично значимі відмінності. Зокрема, в учителів приватних шкіл ці показники нижчі (що корелює з внутрішніми процесами «напруження» та «виснаження» за методикою В. В. Бойка).

Смисложиттеві орієнтації, як структурний елемент системи під назвою «особистість», відіграють надзвичайно велику роль в оптимальному функціонуванні цієї системи і становлять мотиваційну основу професійної діяльності (Д. О. Леонтьєв).

Сучасний інформаційний світ сприяє формуванню докорінно нових світоглядних, в тому числі смисложиттєвих орієнтацій, які скеровують носіїв цих орієнтацій як у позитивному, так і в негативному контексті, оскільки існують певні ризики у невідповідності певних реалій певним очікуванням.

Так породжуються певні страхи в неспроможності реалізувати певні бажання через невідповідність віртуального світу реаліям життя, через екстраполяцію на сьогодення (В. Франкл).

Підбиваючи підсумки здійсненого аналізу всіх отриманих емпіричних даних по вибірці в цілому, можемо констатувати, що відмінності стану професійного вигорання між працівниками державних і приватних закладів все ж існують і насамперед це те, що, як ми вже зазначали, всупереч нашому попередньому припущенню, у приватних школах показник вигорання все ж вищий порівняно з державними.

Факт більш високого ризику вигорання в приватних закладах можна пояснити щонайменше двома припущеннями.

Перше: надвисокі вимоги до педагогів в приватних закладах, страх втратити гарно оплачувану роботу, високий рівень відповідальності за результати своєї діяльності, високі вимоги батьківської громади до кваліфікації і якості роботи педагогів, необхідність якісно реалізовувати принципи педагогічної творчості та індивідуального (дитиноцентрованого) підходу в навчанні та інші соціально-психологічні і педагогічні ризики створюють умови для високої психологічної напруги і сприяють емоційному виснаженню та вигоранню.

Друге: працівники державних закладів загальної середньої освіти перебувають в умовах відсутності конкуренції на «ринку праці», а їхня педагогічна діяльність значно більш «упрозорена», внормована і формалізована, і ця «захищеність документами, вказівками, інструкціями» створює необхідний запас надійності («поле безпеки»), а це ті чинники, які не сприяють, а запобігають професійному вигоранню.

Статистично значимих відмінностей у показниках вигорання випускників приватних і державних вишів не виявлено. Проте, на рівні тенденцій у приватних вишах показники вигорання вищі і відповідно нижчими є показники особистісної ресурсності.

Таким чином, загальна тенденція, що засвідчує більшу уразливість на професійне вигорання у випускників приватних вишів та в учителів приватних шкіл залишається актуальною, і це потребує додаткових організаційних досліджень, щоб детально проаналізувати і пояснити цей факт.

Не стверджуємо, що для випускників педагогічних спеціальностей характерне саме «професійне вигорання» (в традиційному розумінні цього поняття). Проте, психологічний стан майбутніх молодих фахівців можна оцінити як стан «на межі ризику», який за своїми психологічними ознаками дуже подібний до стану професійного вигорання.

Такий результат виявився для нас несподіваним, однак у принципі цілком пояснюваним. Очевидно випускникам притаманні певні невротичні переживання і, як наслідок, відсутність особистісної сформованості (неінтегрована особистість) через невідповідність «альтруїстичному егоїзму», за Г. Сельє. І цей факт не має залишитися без уваги на етапі професіоналізації майбутніх педагогів у вищій школі. Йдеться про наявність / відсутність особистісного ресурсу, необхідного для профілактики та подолання СПВ в майбутньому.

Крім того, у випускників особистісний чинник бере гору над операціональним: йдеться про розвиток професійної спрямованості мотиваційно-потребової сфери (система цінностей, етичні орієнтації, здібності до саморозвитку).

Тож, за еко-підходом, принципом політики в галузі вищої освіти в даний час стає перегляд критеріїв прийому не стільки на основі іспитів, скільки на основі аналізу спонукальних мотивів та професійних інтересів випускників як їх особистісних досягнень в підсумку – і це однаково вірно не лише для майбутніх педагогів, а й для педагогів з різним стажем. Крім того, одним з пояснень, крім щойно висловлених, є й характер педагогічної комунікації в закладах державної та приватної форм власності.

Дослідники організаційних комунікацій розглядають ці комунікації як функцію організаційного менеджменту, оскільки оптимальне функціонування організації можливе за умов:

1) успішного інформаційно-ділового обміну, узгодження дій її учасників в напрямі до спільної мети і досягнення найкращого результату (коли дії всіх і кожного стають прозорими і зрозумілими для всіх);

2) позитивного психологічного клімату в організації (головний чинник якого – якісні міжособистісні й соціальні комунікації);

3) комфортного психологічного самопочуття членів організації [8].

Як показують дослідження в царині вікової та педагогічної психології, в тому числі і дослідження професійного вигорання, і як це показує повсякденна педагогічна практика, ознаки синдрому професійного вигорання зазвичай корелюють з показниками дефіцитарної і неякісної комунікації, а саме – з недостатнім або викривленим обміном інформацією, емоціями, інтеракціями, досвідом, що зрештою призводить до збіднення внутрішнього світу учасників педагогічної комунікації, демотивації, стереотипних дій та професійної деформації загалом.

Активна професійна діяльність так само, як і «активна бездіяльність», реалізуються одночасно на рівнях внутрішньої і зовнішньої рефлексії в процесі комунікації з собою й іншими і уможливлюють усвідомлення історії власного професійного становлення та якості і результативності своєї професійної діяльності.

І з огляду на це брак комунікації є істотним дестабілізуючим і демотиваційним чинником, дія якого, з одного боку, призводить до порушення порядку в системі, а з другого – активує до пошуку контактів, в т.ч. поквапливих, нерозбірливих і непродуктивних, щоб реалізувати прагнення відновити статус-кво.

Тож, з одного боку, комунікація привносить порядок у світ, слугує основою для згоди, а з іншого боку – перенасичення нею становить ризик стабільності системи (Н. Вінер).

На думку В. П. Шалаєва, доцільність і терапевтичний ефект інформаційної складової комунікації полягає в обміні знаннями і досвідом, пошуку себе через інших, що передбачає розуміння інших та здатність бути зрозумілим собі й іншим.

Це одна з позицій вже згаданого нами еко-підходу, яка гарантує набуття корисного досвіду і, за В. Франклом дозволяє впроваджувати набуті знання з відповідною толерантністю у визначеності дій / вчинків особистості.

Отже, логічно було б припускати, що в приватних закладах існує вищий ризик для виникнення так званого професійного стресу, який неодмінно пов’язаний з таким психологічним феноменом, як криза ідентичності, шо являє собою гостру форму особистісної дезорієнтації, розгубленість і невизначеність життєвої позиції людини, втрату життєвих орієнтирів тощо.

Причому на таку кризу можуть наражатися особи будь-якої вікової категорії незалежно від статі, стажу роботи і т. д.

Тож, покращення процесів професійної діяльності в результаті особистісного розвитку педагога з акцентом на фокусування, націлювання, реагування згідно еко-підходу як способу доведення «кращого» можливе за умови:

1) правильного розподілення своїх знань як потенціальної ресурсності;

2) віднаходження захисних чинників.

В подальшому це сприятиме:

1) формуванню здатностей до орієнтування в життєвому просторі;

2) створенню базису смисложиттєвих домагань;

3) убезпеченню себе від деструктивних соціальних впливів;

4) формуванню власної Я-позиції тощо, відповідно.

Досягнення особистістю перелічених критеріїв зможе надати їй стійкості, а відтак, додати таку необхідну компетентність як зростання її індивідуальності та соціалізації у вигляді соціально-психологічного базису.

При цьому доцільно враховувати афективно-ціннісний когнітивний та конативний компоненти системи ставлень [9], що представлені як:

1) розвиток «Я-концепції» особистості та її «самісних» процесів для створення власного особистісного та комунікативного дискурсу;

2) онтологічна та психологічна рефлексія як дві складові інтелекту, де онтологічна виступає як рефлексія буття в цілому та його окремих проявів за В. О. Мєдінцевим, в створенні та трансформації особистістю моделей світу, формуванні та трансформації засобів комунікації.

Практично це полягає в перетворенні початкового стану системи (предмета поставленої задачі) в бажаний.

Таку зміну можна трактувати як процес розв’язання задачі, який має особистісно-типологічний характер: за А. Шюцом – конституювання особистісної відмінності та здійснення можливих шансів, що стоїть перед особистістю.

Імунітетом в особистісному просуванні виступатиме дивергентне мислення (лін-мислення як засіб аналізу та формування навичок критичного мислення), оскільки молодь ще не має досвіду як опори для формування свого майбутнього: йдеться про новий когнітивний конструкт (рекогніція) як ресурс для змін і досягнення стану особистісної інтегрованості, цілісності, автономності [1].

Отже, в результаті проведеного емпіричного дослідження ми емпірично верифікували і розширили розуміння професійного вигорання як соціальнопсихологічного феномену, що виходить за рамки професійної реалізації і тісно пов’язаний насамперед з процесами самоздійснення і саморозвитку особистості.

За П. О. Сорокіним і з позицій еко-підходу, особистісна самореалізація є самоцінною, здатною гарантувати накопичення такого особистісного досвіду, який призводить до результативної взаємодії особистості з соціальним світом на мікро-, мета- та мезорівні через реалізацію системи оцінювання і ставленнях:

1) до себе;

2) до світу речей;

3) до інших людей (усього того, з чим особистість увідповіднює свої внутрішні ресурси). А результатом такої відповідності є набуття педагогом належних компетентностей на рівні професійних досягнень, здобутих ним у процесі особистої і професійної самоактуалізації.

За даними кореляційного аналізу виявлено ряд важливих кореляційних зв’язків:

1. між рівнем вигорання (Бойко) і показниками СЖО (-0,42\*\*);

2. між рівнем вигорання (Маслач) і показниками СЖО (-0,53\*\*);

3. між рівнем вигорання (Бойко) і внутрішньою мотивацією (- 0,25\*\*);

4. між рівнем вигорання (Маслач) і внутрішньою мотивацією (-0,31\*\*);

5. між рівнем вигорання (Бойко) і показниками саморегуляції (саморегламентованості) особистості (-0,47\*\*);

6. між рівнем вигорання (Маслач) і показниками саморегуляції (саморегламентованості) особистості (-0,50\*\*);

7. між рівнем вигорання (Бойко) і показниками перфекціонізму (0,21\*\*);

8. між рівнем вигорання (Маслач) і показниками перфекціонізму (0,50).

Емпіричне дослідження когнітивного, афективного, конативного та особистісного аспектів професійного вигорання педагогів державних та приватних шкіл та рефлексія з приводу отриманих результатів дали підстави сформувати ідею стосовно внутрішніх психологічних ресурсів особистості як важливої складової її ресурсної системи, що є запобіжником професійного вигорання в будь-яких умовах професійної самореалізації.

Отже, професійне вигорання пов’язане з особистісним профілем педагога, з його життєвими цілями (виходом у соціальний контекст, в соціальний простір життєздійснення, в оцінку значущості всього цього, що, відповідно впливає на мотивацію і т. ін.).

Найбільш уразливою цільовою групою в такому контексті є майбутні педагоги, які, з одного боку, активно рухаються шляхом професіоналізації, а з іншого – мають досить обмежені уявлення про майбутню професійну діяльність і повну відсутність досвіду її реалізації.

На підставі нашого емпіричного дослідження педагогічна спільнота розглядається нами як така, що, з одного боку, апріорі має підпорядковуватися законам і закономірностям оптимального просоціального динамічного розвитку і бути «локомотивом суспільної еліти», а з другого боку – в умовах соціальної турбулентності й ненепередбачуваності та браку життєво необхідних їй урегульованості й унормованості «зверху», перебуває в стані когнітивного й афективного дисонансу.

І це актуалізує ряд питань щодо особистих ресурсів педагогів подолати цей дисонанс – як гарантії їхньої адаптивності, витривалості, здатності до особистісного розвитку та професійної самореалізації.

Цей ресурс становлять:

1) нові, адаптовані для нинішньої ситуації, знання;

2) мотивація до професійного вдосконалення;

3) цінність розвитку і саморозвитку (цінності, ставлення, настанови на саморозвиток);

4) усвідомлені і визнані як прийнятні смисложиттєві орієнтації.

Причини вигорання особистості:

1) напруження, резистенція та виснаження особистості;

2) саморегуляція поведінки;

3) прояви ознак порушень Я-сфери таких як «емоційне виснаження», «деперсоналізація», «редукція професійних досягнень»;

4) занижений рівень прагнення особистості до саморозвитку та занижена самооцінка своїх якостей, що сприяють саморозвитку;

5) проблема перфекціонізму;

6) проблема мотивації професійної діяльності;

7) не узгоджені смисложиттєві орієнтації з майбутньою професійною діяльністю тощо.

**РОЗДІЛ 3**

**сприяння процесу психологічного супроводу особистісного і професійного розвитку суб’єктів педагогічної діяльності з профілактики професійного вигорання**

**3.1. Обґрунтування програми психологічного супроводу особистісного і професійного розвитку суб’єктів професійної педагогічної діяльності з профілактики професійного вигорання**

Уявлення про можливості профілактики професійного вигорання учителів та здійснене емпіричне дослідження стану вигорання у державних та приватних закладах загальної середньої освіти дали підстави обрати для подальшого дослідження (на формувальному його етапі) три основні змістові напрямки соціально-психологічного впливу:

1) усвідомлення учителями власних можливостей у сфері професійної діяльності через самопізнання й рефлексію своїх професійних здібностей, можливостей і наявних професійних досягнень та увідповіднення їх з особистими домаганнями й очікуваннями;

2) розвиток екологічного емоційно-ціннісного ставлення до свого особистісного і професійного Я через самоствердження, самовдосконалення, самоактуалізацію у професійному середовищі;

3) інтеграція в соціальне і професійне середовище на засадах ціннісноорієнтаційної єдності з ним та за правилами асертивної поведінки (пошук «свого» професійного середовища – творчого і розвивального).

Ці змістові напрямки було укладено в основу розробки соціально-психологічного тренінгу з активного формувального розвитку стійкості до виникнення і розвитку синдрому професійного вигорання.

Процедура тренінгу передбачала реалізацію чотирьох відносно автономних і розділених у часі етапів:

1) рефлексивного етапу, на якому розв’язувалися когнітивні завдання профілактики професійного вигорання;

2) етапу тренування емоційної сензитивності, на якому розв’язувалися завдання з емоційної стабілізації учасників;

3) поведінкового етапу, на якому розв’язувалися завдання з оптимізації професійної комунікації учасників;

4) етапу особистісного зростання, на якому розв’язувалися завдання з усвідомлення особистісних ресурсів та можливостей їх збереження і поновлення.

Отже, за змістом розроблений і запроваджений нами тренінг складався з чотирьох частин (блоків), що були реалізовані в чотири очних сесії, а також включав міжсесійний період.

Перша сесія (24 години): вступне заняття (4 години) та серія занять з розвитку когнітивного компоненту професійної самосвідомості як чинника профілактики професійного вигорання (20 годин).

Друга сесія (24 години): серія занять, спрямованих на розвиток афективного компоненту професійної самосвідомості як чинника профілактики професійного вигорання.

Третя сесія (24 години): серія занять з розвитку поведінкового компоненту професійної самосвідомості як чинника профілактики професійного вигорання.

Четверта сесія (24 години): серія вправ з розвитку саморефлексії власної особистісної сфери, або Я-сфери та підсумкового заняття у формі підготовки колективного проєкту рекомендацій (6 годин).

Загальна кількість годин тренінгової програми складає – 112 годин.

Міжсесійні періоди в проміжках між сесіями тривали по два тижні. У цей період учасники експериментальних тренінгових груп виконували домашні завдання, здійснювали самодіагностику, розробляли систему саморекомендацій та проєкти рекомендацій для інших учасників групи (підготовка до завершального заняття з підготовки до вироблення колективного проєкту рекомендацій для групи в цілому).

Усього формувальний експеримент тривав близько півроку.

Учителів було розподілено на 4 групи по 15 осіб у кожній: дві групи – контрольна (КД) та експериментальна (ЕД) – учителі державних шкіл та дві групи – контрольна (КП) та експериментальна (ЕП) – учителі приватних шкіл.

До складу усіх чотирьох груп увійшли вчителі, які суб’єктивно (за десятибальною шкалою) оцінювали свою самореалізацію в професії як нижчу за середню та скоріше незадовільну, а ризик потрапити до категорії осіб, які мають ознаки вигорання в професії (також за десятибальною шкалою) – як досить високий і дуже високий.

Отже всього у формувальному експерименті взяли участь чотири групи учителів (загальна кількість – 60 осіб).

Формувальна частина тренінгу реалізовувалася в режимі онлайн у двох експериментальних групах учителів: групі учителів приватних шкіл та групі учителів державних шкіл (по 15 осіб у кожній).

Крім експериментальних груп, як вже зазначалося, для участі в експерименті було сформовано дві контрольні групи – одну склали учителі державних шкіл, а другу – учителі приватних шкіл (по 15 осіб у кожній групі).

Ці дві групи, як і учасники експериментальних груп, взяли участь у попередній та підсумковій психологічній діагностиці стану самореалізації в професії, однак вони не брали участі в реалізованому нами тренінгу.

Для попередньої психологічної діагностики учасникам усіх груп було запропоновано оцінити за 10-бальною шкалою:

1. Наскільки Ви задоволені рівнем Вашої самореалізації в професії?

0 ----1 ----2 ----3 ----4 -----5 -----6 ------7 -----8 ------9 -----10,

де від 0-1 – це дуже низький; від 9-10 – це дуже високий рівень;

2. Чи відчуваєте Ви наслідки професійного вигорання особисто на собі?

0 ----1 ----2 ----3 ----4 -----5 -----6 ------7 -----8 ------9 -----10,

де від 0-1 – дуже відчуваю; від 9-10 – зовсім не відчуваю.

У підсумковій психологічній діагностиці всім групам було запропоновано визначити за 10-бальною шкалою:

1. Як особисто Ви визначаєте рівень Вашої самореалізації в професії:

0 ----1 ----2 ----3 ----4 -----5 -----6 ------7 -----8 ------9 -----10,

де від 0-1 – це дуже низький; від 9-10 – це дуже високий рівень;

2. Чи відчуваєте Ви наслідки професійного вигорання особисто на собі?

0 ----1 ----2 ----3 ----4 -----5 -----6 ------7 -----8 ------9 -----10,

де від 0-1 – дуже відчуваю; від 9-10 – зовсім не відчуваю.

Вступний блок тренінгу передбачав встановлення позитивних відносин між учасниками та створення позитивної установки на діалог з членами групи. Також ознайомлення учасників із навчальною стратегією програми, логікою викладання змісту, сценарієм занять.

Перший блок був присвячений розвитку когнітивного компоненту професійної самосвідомості педагога (знання Я як суб’єкта професійної діяльності). А саме, усвідомлення педагогами своїх можливостей у Ядосягненнях через самопізнання, самоаналіз і самоосмислення.

Вправи блоку орієнтовані на те, щоб сфокусувати увагу педагогів на власній особистості, на своїх переживаннях, думках, звичних способах поведінки.

На цьому етапі актуальним є створення в групі таких умов і таких ситуацій, які могли б забезпечити кожному педагогу можливість найбільш яскраво, чітко побачити себе у дзеркалі власних переживань і самооцінок, та у відображенні думок учасників групи оцінити свої особистісні та професійні якості, прислухатися до своїх переживань.

Цьому у більшій мірі сприяє необхідність постійної вербалізованої рефлексії своїх думок і переживань. У створених таким чином умовах, відбувається корекція самосприйняття, ставляться під сумніви укорінені системи оцінок і самооцінок, розкриваються несподівані сторони людського Я.

Нижче наводимо основний зміст занять першого блоку.

Заняття 1. Я-концепція в структурі особистості.

Мета: систематизувати знання з теоретичних положень Я-концепції у структурі особистості; розвивати установки самоаналізу професійної Яконцепції; сприяти згуртуванню групи.

Зміст заняття: презентація завдань, змісту та очікуваних результатів блоку; психогімнастика; презентація партнера; вироблення правил групової роботи; вправа «Надувна лялька»; аналіз домашнього завдання; міні-лекція: «Яконцепція у структурі особистості»; самодіагностика (міні-тест «Яконцепція»); психогімнастика; щоденна вихідна анкета; підсумок заняття.

Заняття 2. Професійна Я-концепція педагога.

Мета: систематизація знань щодо професійно-важливих якостей педагога; актуалізація учасниками тренінгу професійного образу Я; самоаналіз професійно важливих якостей педагога; розвиток самоналізу.

Зміст заняття: психогімнастика; вправи – «Проба на роль», «Графічний символ педагога», «Ідеальний образ успішного педагога», «Консультант». Самодіагностика (міні-тест «Особистісні якості»); вправа «Кінорежисери»; практикум «Професіограма педагога»; психогімнастика; щоденна вихідна анкета; підсумок заняття.

Заняття 3. Професійно-важливі особистісні якості педагога.

Мета: систематизація знань щодо професійно-важливих якостей педагога; самоаналіз розвитку професійно-важливих якостей; розвиток емпатії, комунікативних навиків, творчого мислення, тренування навиків слухання.

Зміст заняття: психогімнастика; міні-лекція: «Професійно-важливі якості педагога»; вправи – «Слухати і чути», «Розвідка», «Дзеркало», «Відкрита комунікація», «Точка зору», «Метафоричний портрет»; рефлексія проведених вправ; психогімнастика; щоденна вихідна анкета; підсумок заняття.

Другий блок тренінгу був спрямований на розвиток афективного компоненту професійної самосвідомості, у якому ключовим є розвиток уміння здійснювати саморегуляцію міжособистісного професійного спілкування, розкриття педагогом власних здібностей, минулих і майбутніх досягнень, а також уявлення про те, як його оцінюють інші спеціалісти.

Вправи блоку орієнтовані на усвідомлення педагогами себе в системі професійного і особистісного спілкування та оптимізацію міжособистісних відносин з колегами. Особлива увага приділяється розвитку психологічних можливостей особистості, її соціально-перцептивних і комунікативних компетенцій, усвідомленню звичних способів спілкування, аналізу помилок у міжособистісній взаємодії.

Велике значення в цьому блоці надається системі прийомів невербальної комунікації, тренінгу сензитивності, відпрацьовуванню навичок оптимального спілкування. Учасники групи знайомляться із прийомами налагодження ділової взаємодії під час спілкування з колегами на роботі, з адміністрацією, з діловими партнерами.

Зміст занять блоку представлений нижче.

Заняття 1. Я очима інших.

Мета: усвідомлення важливості емоційно-ціннісних контактів у професійному розвитку, розвиток відчуття цінності власної особистості, розвиток уявлень особистості про те, як її сприймають і розуміють інші.

Зміст заняття: психогімнастика; тематична дискусія: «Яку роль відіграють професійно-ціннісні контакти у розвитку професійної самосвідомості педагога?»; вправи – «Мій портрет очима групи», «Відповіді за іншого», «Рекламний ролик», «Самосуд», «Я знаю, що тобі приснилося», «Зуби дарованого коня»; рефлексія проведених вправ; психогімнастика; щоденна вихідна анкета; підсумок заняття.

Заняття 2. Професійні цінності.

Мета: систематизація знань щодо змісту професійних цінностей педагога, розкриття цінності власної особистості, розвиток соціальної і професійної впевненості, відпрацювання прийомів налагодження ділової взаємодії під час спілкування.

Зміст заняття: психогімнастика; вправа «Шукаю друга», тематична дискусія: «Що ми вкладаємо у зміст понять «людські цінності», «професійні цінності»?»; вправи – «Я і інші», «Коридор просвітлення»; рефлексія проведених вправ; психогімнастика; щоденна вихідна анкета; підсумок заняття.

Заняття 3. Механізми ідентифікації в професійній діяльності.

Мета: аналіз власної професійної ідентичності, розвиток навиків сприйняття і розуміння себе і інших у процесі спілкування, розвиток внутрішніх засобів рольової децентрації.

Зміст заняття: психогімнастика; вправи: «Враження», «Дерево»; мінілекція «Механізми ідентифікації в професійній діяльності»; вправи – «Професійна ідентичність», «Хто Я?», «Який Я?»; психогімнастика; щоденна вихідна анкета; підсумок заняття.

Заняття 4. Розвиток особистісної ідентичності.

Мета: формування позитивного образу Я і професійного майбутнього, розвиток самосприйняття, розвиток самоаналізу та самосприйняття, підвищення рівня самооцінки.

Зміст заняття: психогімнастика; вправи – «Декларація самоцінності», «Професійний портрет», «Педагогічний гімн», «Хочу, можу, повинен – і це я!», «Фантазії про життєвий шлях»; рефлексія проведених вправ; психогімнастика; щоденна вихідна анкета; підсумок заняття.

Третій блок тренінгової програми був орієнтований на розвиток поведінкового компоненту професійної самосвідомості.

На даному етапі тренінгу основний акцент робиться на розвиток професійної впевненості та корекції професійної позиції педагогів.

Приділяється увага усвідомленню управлінням професійним розвитком, виробляються і закріплюються нові професійні дії поведінки.

Також, відбувається відпрацьовування вмінь самоаналізу професійної діяльності.

Особлива увага приділяється розвитку професійної впевненості, соціально-комунікативної компетентності та розвитку цілепокладання.

Зміст занять блоку представлений нижче.

Заняття 1. Самоаналіз професійного образу.

Мета: самоаналіз реального та ідеального професійного образу, усвідомлення процесу міжособистісного впливу і особистісних змін.

Зміст заняття: психогімнастика; вправи – «Вершки», «Список Роджерса», «Відеомонолог», «Рівень щастя», «Мій професійний портрет у промінні сонця»; тематична дискусія: «Що таке реальний та ідеальний професійний образ?»; рефлексія проведених вправ; психогімнастика; щоденна вихідна анкета; підсумок заняття.

Заняття 2. Особливості розвитку професійної самосвідомості.

Мета: систематизувати знання щодо розвитку професійної самосвідомості педагога, самоаналіз рівня розвитку професіоналізму, формування установок на вдосконалення професійного досвіду.

Зміст заняття: психогімнастика; міні-лекція: «Особливості розвитку професійної самосвідомості»; обговорення лекції; вправи – «Професійні стереотипи», «Кореспондент», «Готель», «Процес навчання», «Витрачаємо гроші на професійний розвиток»; рефлексія проведених вправ; психогімнастика; щоденна вихідна анкета; підсумок заняття.

Заняття 3. Мотивація професійної діяльності.

Мета: систематизація знань щодо основних мотивів професійної діяльності, розвиток мотивації досягнення професійного успіху, самоаналіз основних мотивів у професійній діяльності.

Зміст заняття: психогімнастика; вправи – «Що є важливим у роботі?», «Професійна дилема», «Поганий педагог», «Мотиви діяльності»; рефлексія проведених вправ; формулювання теоретичних понять; психогімнастика; щоденна вихідна анкета; підсумок заняття.

Заняття 4. Теоретичні парадигми у педагогіці.

Мета: систематизувати знання щодо основних теоретичних парадигм у педагогіці, тренування професійних умінь з розвитку навиків роботи з аудиторією.

Зміст заняття: психогімнастика; вправи – «Лекція», «Еміграція», «Асоціації за професійним портретом», «Сім’я педагогів»; рефлексія проведених вправ; формулювання теоретичних положень; психогімнастика; щоденна вихідна анкета; підсумок заняття.

Заняття 5. Досвід вирішення інструментальних професійних задач.

Мета: розвиток навичок вирішення професійних інструментальних задач.

Зміст заняття: психогімнастика; професійні задачі – «Мовчазний учасник», «Скритий мотив», «Завершення», «Агресивний учасник», «Влада і контроль», «Кожний має право на місце під сонцем», «Слабкий учень», «Допоможіть», «Згладжування образи», «Сюрприз»; рефлексія проведених вправ; психогімнастика; щоденна вихідна анкета; підсумок заняття.

Заняття 6. Досвід консультування.

Мета: розвиток умінь консультування, самоналіз досвіду консультативного процесу.

Зміст заняття: психогімнастика; вправи на розвиток умінь консультування; рефлексія проведених вправ; психогімнастика; щоденна вихідна анкета; підсумок заняття.

Заняття 7. Досвід надання педагогічної допомоги.

Мета: вироблення навичок надання педагогічної допомоги, розвиток співчутливого ставлення до проблем інших, розвиток уміннь працювати з почуттям відповідальності.

Зміст заняття: психогімнастика; вправа «Ситуації співчуття», «Ухвалення відповідальності»; рефлексія проведених вправ; психогімнастика; щоденна вихідна анкета; підсумок заняття.

Заняття 8. Досвід встановлення педагогічного контакту.

Мета: розвиток умінь встановлювати педагогічний контакт з клієнтами, розвиток умінь працювати з почуттям відповідальності.

Зміст заняття: психогімнастика; завдання на встановлення педагогічного контакту – «Телефон», «Хто заступник міністра?»; завдання на педагогічну спостережливість і реалізацію індивідуального підходу – «Бесіда з матір’ю», «Неакуратна друкарка», «Овочева база»; рефлексія проведених вправ; психогімнастика; щоденна вихідна анкета; підсумок заняття.

Заняття 9. Досвід планування професійної діяльності.

Мета: розвиток умінь планування, удосконалення навичок планувати річний план роботи педагога з певної проблеми.

Зміст заняття: психогімнастика; круглий стіл з питання основних підходів у плануванні діяльності педагога, міні-лекція: «Системно-цільовий підхід у плануванні роботи педагога», моделювання річного плану роботи педагога з проблеми профілактики агресивності в учнівському середовищі з подальшою презентацією та обговоренням, рефлексія заняття, щоденна вихідна анкета.

Заняття 10. Досвід проведення діагностичної роботи.

Мета: розвиток умінь проведення діагностичної роботи.

Зміст заняття: психогімнастика; круглий стіл з питання змісту та основних напрямків діагностичної роботи педагога; міні-лекція: «Основні методи психодіагностики»; складання психологічного інструментарію з проблем: адаптація дітей до школи, адаптація учнів до навчання у закладі загальної середньої освіти, ціннісні орієнтації старшокласників; презентація розробленого психологічного інструментарію з подальшим обговоренням та вдосконаленням; рефлексія заняття; щоденна вихідна анкета.

Заняття 11. Досвід проведення просвітницької роботи.

Мета: розвиток умінь проведення просвітницької роботи.

Зміст заняття: психогімнастика; круглий стіл з питань змісту та основних напрямків просвітницької роботи педагога; складання та проведення просвітницьких заходів для педагогів з проблем поведінки дітей; презентації просвітницьких заходів з подальшим обговоренням; рефлексія заняття; щоденна вихідна анкета.

Заняття 12-13. Досвід проведення розвивальної роботи.

Мета: розвиток умінь проведення розвивальної роботи.

Зміст занять: психогімнастика; круглий стіл з питань змісту, основних напрямків розвивальної роботи педагога; складання розвивальної програми для школярів з напрямків: розвиток пізнавальних процесів, розвиток вмінь спілкуватися, розвиток саморегуляції; демонстрація розвивальних програм; рефлексія заняття; щоденна вихідна анкета.

Четвертий блок орієнтований на особистісне зростання в напрямку збереження і поновлення особистісних ресурсів, вироблення перспектив професійного та особистісного розвитку та самоаналізу нового досвіду, набутого у ході тренінгу.

На цьому етапі учасники навчання презентують колективний проєкт на тему: «Особливості розвитку професійної самосвідомості педагогів», який оформлювався поетапно у міжсесійний період за результатами роботи учасників у ході тренінгу.

Зміст заняття: презентація колективного проєкту на тему: «Особливості розвитку професійної самосвідомості педагогів»; психомалюнок «Я-до і Я-після тренінгу»; обмін думками; завершення тренінгу.

Після завершення тренінгу було проведено повторне вимірювання в усіх чотирьох групах досліджуваних.

У підсумковій психологічній діагностиці всім групам було вдруге запропоновано визначити за 10-бальною шкалою:

1. Рівень Вашої самореалізації в професії:

0 ----1 ----2 ----3 ----4 -----5 -----6 ------7 -----8 ------9 -----10,

де від 0-1 – це дуже низький; від 9-10 – це дуже високий рівень;

2. Чи відчуваєте Ви наслідки професійного вигорання особисто на собі?

0 ----1 ----2 ----3 ----4 -----5-----6 ------7 -----8 ------9 -----10,

де від 0-1 – дуже відчуваю; від 9-10 – зовсім не відчуваю.

Крім цього на етапі оцінки ми додали два запитання (одне з яких – закрите – потребувало визначитися за 10-бальною шкалою):

1. Чи змінилася якість Вашого особистого та професійного життя за останні 5-6 місяців?

0 ----1 ----2 ----3 ----4 -----5 -----6 ------7 -----8 ------9 -----10,

де від 0-3 – ні, не змінилася; від 7-10 – так, змінилася; та ще одне – відкрите – запитання:

2. Що змінилося в Вашому особистому та професійному житті за останні 5-6 місяців (напишіть)?

Відповіді на це запитання оброблялися не лише кількісно, а й за допомогою контент-аналізу.

Як показують результати відповідей контент-аналізу, в контрольних групах нічого не змінилося в особистому та професійному житті.

Натомість в експериментальних групах життя стало сприйматися «як більш цікаве», «майбутні зміни вже не так лякають», відчувається стан «врівноваженості» та «здатність вирішувати проблемні ситуації як вдома, так і на роботі».

Таким чином ці зміни стосуються:

1) для учителів закладів загальної середньої освіти державної форми власності – розвитку показників індивідуальності; збагачення рефлексії через креативність замість слідування шаблонам та стереотипам; засвоєння та практикування нових соціальних ролей та ділових якостей через впровадження в навчальний процес професійних умінь та навичок; розвитку емпатії та толерантного ставлення до іншості;

2) для учителів закладів загальної середньої освіти приватної форми власності – розвитку навичок самоорганізації та самоконтролю; розширення особистісного світогляду та меж творчості як мета-рівневої компетентності.

За результатами контент-аналізу групи показують, що тренінг може бути досить ефективним інструментом у розвитку стійкості фахівців до професійного вигорання.

Постійні вправляння протягом занять сприяють усвідомленню учасниками соціально-психологічного тренінгу свого внутрішнього світу та світу інших людей; включенню в особистісно значущу професійну діяльність; розвитку емоційно-ціннісного ставлення до особистісного і професійного Я через самоприйняття та набуття професійної впевненості.

Позитивне психологічне самопочуття, особистісна рефлексія та досвід позитивної атракції від референтних інших слугують ментальним підґрунтям для самоосвіти та розвитку Я-компетентностей.

Дія тренінгу розкриває причинно-наслідкові зв’язки в контексті досягнення особистих соціально-значущих цілей, погоджених з учасниками свого професійного середовища в напрямі досягнення ціннісно-орієнтаційної єдності з ним.

Така динаміка є очевидною для учасників тренінгу, які прагнуть особистих та професійних змін, породжує в них відчуття безпеки й упевненості, яка стає дедалі стабільнішою властивістю особистості.

По завершенні тренінгу його учасники здатні репрезентувати систему особистісних ресурсів з більшою впевненістю в собі, що є універсальним показником асертивності і потужним особистісним ресурсом.

Формування стійкості учителів до професійного вигорання базується на ряді принципів, погоджених з розробленою нами концептуальною моделлю його профілактики.

Особливо важливо зважати:

1) на вихідний стан особистісного потенціалу учителя як учасника тренінгу, його мотивацію, сформовані в нього настанови на зміни;

2) на те, що стійкість до вигорання є системною якістю особистості, пов’язаною з іншими особистісними якостями, а отже як залежною від них, так і здатною чинити на них самостійний психологічний вплив.

Самоставлення, самоінтерес, самоменеджмент, упевненість, задоволення собою і результатами своєї професійної діяльності, соціально-комунікативна компетентність, цілепокладання, мотивація уникнення невдач, орієнтація на виконання своїх професійних обов’язків та орієнтація на результат виступають в якості самокорекції смисложиттєвих орієнтацій і цілей, переосмислення систем цінностей, у т.ч. оцінок власних досягнень, нових взірців і авторитетів, власного Я-образу і свого місця в професійному середовищі тощо.

В системі координат «політики змін», націленої на просування нових ідей, спектр особистісних досягнень має відігравати значущу роль, адже досягнення людини прямо пропорційні викликам.

Йдеться про «ефекти» у їх інтерпретації (наративах), що несуть незаперечну істину [1; 19; 24].

Причому, профілактика СПВ – це перш за все безпека, яка, апріорі, вивіряється внаслідок максимізації результату таких досягнень і є доказовою базою для еко-моделі. Одна з основних функцій самосвідомості – захист індивідуальності, виявляється в різних типах захисних реакцій на ситуації, які загрожують її збереженню.

Тобто, розвивається ряд захисних механізмів – ігнорування негативних оцінок, звинувачення в некомпетентності відповідних осіб, агресивні реакції. Описані захисні механізми позбавляють негативну соціальну оцінку всілякої ефективності [8].

Щодо критеріїв ефективності запропонованої рамкової програми, пропонуємо їх класифікувати за ухваленою нами вище схемою, тобто поділяти їх на:

1) соціологічні критерії ефективності змін;

2) критерії ефективності змін у Я-сфері;

3) критерії ефективності змін у когнітивній сфері;

4) критерії ефективності змін в афективній сфері;

5) критерії змін у сфері поведінки.

Причому, в процесі оцінки повинна бути встановлена якась вихідна лінія (тобто, яка допоможе достовірно порівняти ефективність тренінгу «до» і «після» проведення оцінки); що деякі тренінгові заходи повинні бути зі сфери охорони здоров’я та безпеки, як це запропоновано законодавством; що деякі тренінги є розкішшю для певного закладу і їх відсутність не принесе ніякої шкоди підприємству, команді або окремій людині не залежно від професії та ефективності роботи; і що інші тренінги лише доводять, що їх головним завданням є збільшення ефективності закладу.

Відмінності даних повинні вести до внесення змін в програму, після чого цикл оцінювання повторюється.

Соціологічні критерії ефективності змін:

1) сформовані навички екологічної комунікації (екологічного обміну інформацією, емоціями, інтеракціями) в професійному середовищі і в соціумі загалом, відповідність соціальної поведінки об’єктивній соціокультурній реальності (суб’єктивний та об’єктивний виміри);

2) належність до професійної спільноти, в т.ч. відповідність посадовим обов’язкам (суб’єктивний та об’єктивний виміри);

3) вибір оптимального професійного середовища (суб’єктивні критерії такого середовища: сприятливий психологічний клімат, психологічна сумісність учасників, ціннісно-орієнтаційна єдність, можливості для особистісного та професійного розвитку, визнання цінності і самоцінності кожного та інші).

Критерії ефективності змін у Я-сфері:

1) критерій здібностей;

2) критерій регресії (повернення до норми): доцільно залучати більше розумових здібностей як певного резерву, тобто розширення бачення самого себе як образу свого Я;

3) критерій розвитку особистості – особистісне зростання, креативність, самоактуалізація, моральність;

4) критерій мобільності – слугує розгортанню процесу змін;

5) критерій сформованості ціннісних домінант як ознак самодостатності особистості, що має забезпечити її активність (розвиток) на всіх рівнях автономізації;

6) критерій сформованості самозахисту особистості до змінюваних впливів зовнішнього середовища в направленості на самореалізацію та самоідентичність;

7) критерій сформованості здатності особистості до трансформацій;

8) критерій сформованості здатності особистості до здійснення самоменеджменту тощо.

1. Критерії ефективності змін у когнітивній сфері:

1) критерій рефлексії;

2) критерій особистісної відповідальності за певні ризики;

3) критерій експліцированості (осмислення);

4) критерій оцінки очікуваних результатів – ефективність розробок, істинність версій, валідність інструментарію, достовірність результатів;

5) критерій успішності – лінмислення;

6) критерій значущості;

7) критерій сформованості досвіду особистості як способу сприйняття реальності як основи об’єктних відносин в потребі відтворення (моделювання) нею значущих відносин;

8) критерій сформованості нової когнітивної якості особистості у співвідношенні широти інтелектуальних інтересів до оцінки своїх можливостей у систематизованості до особистісних поглядів та підходів та інші.

2. Критерії ефективності змін в афективній сфері:

1) критерій модальності (ставлення: позитивне і негативне);

2) критерій емоційної ригідності;

3) критерій сформованості самоконтролю особистості (емоційновольового контролю особистості) у континуумі певних обмежень, як фактору неруйнівної дії на особистість за критерієм її сензитивності та визначення міри так званого «запасу міцності» (стійкості) в умовах певного навантаження за дискретною теорією імовірності В. Гейзенберга;

4) критерій сформованості емоційного досвіду та інші.

3. Критерії ефективності змін у сфері поведінки:

1) критерій адекватності;

2) інтегративний критерій ефективності (ІОС К. Уїлбера);

3) критерій «включеність різних суб’єктів»;

4) критерій непередбачуваності у реакціях індивіда;

5) критерій сформованості інтерактивного та перцептивного спілкування особистості;

6) критерій сформованості ефективного функціонування особистості як показника її надійності у противагу вигоранню та оцінки за критеріями професійної якості, схильності до співпраці, ступеня довіри в міжособистісних відносинах, участі в системі комунікацій;

7) критерій сформованості адаптації особистості як ступеня її соціально-психологічного «включення»;

8) критерій сформованості міжособистісних відносин як системи зворотного зв’язку;

9) критерій прослідковування Інтегральної Спіральної Динаміки (Spiral Dynamics Integral) тощо.

Отже, набуття ресурсності як формування якісно нового стану буття гарантує:

1) самозбереження, дбайливе ставлення до себе у контексті самоорганізації та функціонування як особистісної структури в інтеракціях з «іншими»;

2) онтологічне розпізнавання «себе через себе» в контексті інтеракцій при виконанні своїх професійних функцій;

3) змагальне ставлення до себе як здатності особистості до самоопанування в різних ситуаціях шляхом прямої активності та уникання прямих загроз;

4) особистісний рух у боротьбі з невизначеністю як потенціалу особистісної активності / креативності;

5) наявність певних компетентностей як досягнень.

Означені вище положення можуть бути покладені в основу розробки системи заходів з профілактики професійного вигорання в умовах закладів загальної середньої освіти державної та приватної форм власності та рекомендацій щодо ефективного їх застосування.

**3.2. Узагальнення результатів формувального етапу дослідження**

У світлі докорінних змін в системі освіти роль особистості в освітньому процесі є системоутворювальною на всіх рівнях його здійснення. Саме тому термін «суб’єкти освітнього простору» нині є широко вживаним і таким, що наголошує на таких ознаках суб’єкта, як самоактуалізація, самоініціація, самотворення, самореалізація, саморегуляція, відповідальність перед собою та соціумом за результати своєї діяльності тощо (наприклад, оцінка ефективності професійного навчання для посилення конкурентоспроможності).

Якщо розглядати заклад загальної середньої освіти як автономно діючий елемент системи освіти, то, відповідно до сучасних вимог, перед ним постають і сучасні задачі, а саме:

1) прозорість та некорумпованість навчального процесу;

2) мобільність всіх її суб’єктів в напрямі реалізації спільних цілей і завдань;

3) об’єктивне оцінювання його результатів (моніторинг якості освіти) тощо.

Крізь призму такого бачення виникає і потреба зміни ментальності педагогів, які можна означити, як зміни:

1) в бік самовизначеності, а не розгубленості;

2) в бік активності, а не пасивності;

3) в бік свідомого, колегіального ухвалення рішень, а не «плину за течією»;

4) в бік розуміння місійності своєї професії.

Усвідомлення цього спрямовує суб’єктів освітнього процесу на шлях професійного і особистісного розвитку.

Однак, як показує повсякденна практика, існує потреба в профілактичних заходах, які створили б надійне підґрунтя для розв’язання сучасних задач, що стоять перед системою освіти, та запобігали б професійному вигоранню її працівників.

Система розроблених нами рекомендацій в цьому напрямі грунтується на ідеях трансформації:

1) освітнього простору в напрямі глобалізаційних та інноваційних змін згідно з сучасними трендами «толерантності», «неоконсерватизму» та «неолібералізму» та увідповіднення цього простору із світовими управлінськими, освітянськими та педагогічними зразками [47];

2) суб’єктів освітнього простору в напрямі опанування новими формами мислення (лін-мислення), засвоєння нових форм обміну досвідом, нових стратегій розвитку і самовдосконалення не лише в сфері професійної діяльності, а й у житті в цілому (досягнення результату результату) [4].

Питання трансформації освітнього простору в напрямі сучасних глобалізаційних та інноваційних змін та увідповіднення цього простору із світовими управлінськими, освітянськими та педагогічними зразками знаходяться у компетенції вищих керівних органів системи освіти.

Так, згідно актуальним вимогам, ініційовані ними реформи освіти в Україні повинні відповідати на головні освітні запити та сприяти:

• формуванню полікультурної свідомості як засобу розвитку творчої особистості;

• формуванню конкурентоздатної управлінської команди освітньої організації як інноваційного напряму практичної психології;

• формуванню психологічної готовності персоналу освітнього закладу до діяльності в умовах соціально-економічних змін;

• не декларуванню, а запровадженню певних ініціацій;

• створенню психолого-медико-педагогічних консультацій в освітньому закладі;

• навчанню суб’єктів педагогічної діяльності комунікативним моделям поведінки з використанням технологій «Відкритості»;

• розвиненню «мета-стратегічних технік» у боротьбі з СПВ у вигляді сучасних ноу-хау діагностик СПВ (комплекс підходів, заходів, різноманітних авторських програм, тренінгів (наприклад, комунікативногерменевтичний тренінг тощо), міжособистісна взаємодія (наприклад, організаційно-діяльнісна гра як метод взаємодії тощо), коуч-сесій та копінгстратегій) і т.ін.

Проте, щоб «спущені згори» декларації і директиви нормально сприймалися і виконувалися безпосередньо «на місцях», необхідна готовність педагогічних працівників до їх упровадження, або щонайменше готовність не чинити їм спротив.

Тому виконавці інноваційних проєктів посідають в інноваційному процесі ключову роль. Саме їм належить засвоїти і прийняти до виконання нові системи знань і дій, нові напрями обміну досвідом, нові стратегії здійснення власних виборів – інакше будь-які найкращі інноваційні проєкти приречені на неуспіх.

З огляду на зазначене, пропоновані нами рамкова програма та базові рекомендації адресовані управлінцям у сфері освіти та спеціалістам по роботі з педагогічними кадрами.

На основі цих документів у разі необхідності можуть бути розроблені спеціальні цільові програми та конкретні ситуаційні рекомендації для роботи з педагогами різних закладів освіти в різних ситуаціях та в різних ділянках освітнього процесу.

Базові рекомендації містять три змістові блоки:

1) системний;

2) соціокультурний;

3) психологічний.

1. Системний блок містить 3 рекомендації світоглядного характеру.

Перша. Здорова біопсихосоціальна система («система в системі») природно націлена на ресурсозбереження і ресурсовідновлення.

Згідно з «ефектом ресурсозбереження і ресурсовідновлення» основним системним завданням (системною функцією) будь-якої біопсихосоціальної системи є збереження і поновлення ресурсів життєдіяльності.

Нересурсна система є неадаптивною та дисфункціональною.

Отже, система «особистість» (як і будь-який інший індивідуальний чи колективний суб’єкт) має володіти (а в разі потреби – опанувати) інструментарієм:

а) відстеження стану власних ресурсів (насамперед, соціокультурних та психологічних);

б) їх зміцнення та оперативного поновлення.

Цим інструментарієм (і в разі оцінки власної ресурсності, і в разі потреби в їх поновленні) можна вважати:

1) засвоєння, продукування та обіг мета-знання, його інтеріоризація та упровадження в професійне середовище на засадах лін-мислення;

2) вироблення толерантності до Іншості, до невідомого, неочікуваного (толерантність до невизначеності);

3) набуття нових інтерактивних компетентностей.

Друга. Витривалість і стійкість в умовах змін є системним ефектом, що гарантує належні адаптивність та стресостійкість біопсихосоціальної системи, в т.ч. й системи «особистість».

Відповідний «ефект витривалості і стійкості в умовах змін» відображає здатність системи оптимально змінюватись під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників із збереженням життєво-важливих структурних та функціональних параметрів, при цьому розвиваючись і залишаючись тотожною самій собі.

Витривалість і стійкість (у цьому сенсі) набуваються за умов:

1) готовності до змін;

2) розуміння неуникності змін та необхідності самотрансформації;

3) визнання цінності помилок як джерела розвитку і самовдосконалення;

4) сформованої екологічної свідомості.

Третя. Балансування між варіативністю та нормативністю в умовах змін створює в біопсихосоціальній системі необхідний їй ресурсний стан «стабільної нестабільності» як належний енергетичний рівень її функціонування. Ефект відповідності варіативності та нормативності (що передбачає урахування широкого спектру різноманітних можливостей в умовах жорсткого їх унормування) створює можливості для вибору між належним і бажаним, необхідним і можливим, нормативним і творчим тощо.

Це розширює діапазон світоглядності, межі конкурентоспроможності, уявлення про свободу вибору.

Практичну можливість для набуття відповідних компетенцій надає безпосередня практика вправлянь у здійсненні виборів в усіх сферах буття.

1. Соціокультурний блок також містить 3 головні рекомендації.

Перша. Процеси ідентифікації та індивідуалізації ставлять людину в ситуацію постійного вибору між «бути членом групи (професійної спільноти) і виявляти групову солідарність та конформність» чи «максимально залишатися собою – унікальною, неповторно-індивідуальною, самобутною, неконформною тощо».

Не випадково одним з відзначених нами є «ефект відповідності об’єктивній соціокультурній реальності із збереженням самоцінності та особистісної цілісності».

Вибір свого місця на континуумі «ідентифікація – індивідуалізація» є:

1) виключно правом самої особистості;

2) часто – це вибір суб’єктивний та ситуаційний;

3) це вибір, керований соціальною необхідністю.

Тому людина має навчитися чинити доцільні вибори, керуючись канонами «культури вибору» та критерієм «здорового егоїзму».

Друга. Одна з базових соціальних потреб особистості – потреба в афіліації, в причетності, у взаємодії з іншими соціальними суб’єктами. Згідно з «ефектом належності до професійної спільноти», ця потреба задовольняється саме через включення в «свої» соціальні групи, причетність до групового життя, інтеграцію в професійний простір і т.ін.

Тому показники належності до професійної спільноти є критеріями відповідності себе світу, власного професіоналізму, особистої і соціальної зрілості.

Третя. Пошук і вибір «сродного», комплементарного для себе поля професійної діяльності є ознакою екологічного ставлення до себе і світу.

Згідно з «ефектом вибору поля професійної діяльності» як маркера застосування соціальних знань, соціального досвіду, власної професійної активності, керованого лін-мислення, особистість гарантує собі високі шанси на самореалізацію, безконфліктне існування, емоційний комфорт, і це захищає її від професійних стресів та професійного вигорання.

У часи глибоких та динамічних соціально-економічних трансформацій більшість труднощів, з якими стикаються учасники цих змін, пов’язані з непередбачуваними і стресогенними соціальними ситуаціями, які потребують рефлексивного осмислення, адекватного емоційного реагування на них та виваженої, відповідно ситуації, доцільної поведінки.

Такі стресогенні та кризові ситуації досить типові для сучасного освітнього простору. І феномен СПВ є одним із прикладів неадаптивного реагування педагогів на зміни в освітньому просторі.

В результаті дії СПВ особистість емоційно виснажена, часто деперсоналізована і має тенденцію до редукціїї власних досягнень.

Цей синдром виявляється у нездатності педагогів увідповіднювати свої очікування від ситуації та реальний стан справ, а також адекватно діяти у тих чи тих проблемних ситуаціях.

Варіативність інтерпретацій соціокультурного контексту залежить від життєвого досвіту та компетентності особистості.

3. Психологічний блок рекомендацій містить чотири розділи (когнітивний; афективний; конативний; та розділ Я-сфера), до кожного з яких можна пропонувати відповідні системи рекомендацій.

Рекомендації щодо когнітивної сфери.

Перший напрям. На когнітивному рівні, згідно з «ефектом особистого включення» в професійне середовище та професійну діяльність, вчитель має створювати особисте професійне портфоліо як «результат результату» становлення його професійної кар’єри та набуття професійного досвіду, де репрезентовано його досягнення, проходження ним шляху спроб та помилок, пошук і віднаходження власних засобів професійної діяльності, його професійну компетентність, пошук і вибір ефективних і надійних інформаційних джерел та медіа-контенту, покладаючись на провідні ідеї екопідходу. Це один з важливих ресурсів, що убезпечує від професійного вигорання.

Другий напрям. Згідно з «ефектом самореференції» (усвідомлення й прийняття себе; повага до засвоєної системи знань тощо) особистість має керуватися лін-мисленням як когнітивним інструментом та новою філософією пізнання світу (орієнтація на мета-знання) і розвитку суб’єкта.

Лін-мислення сприяє розвитку в плані можливості / неможливості, доцільності / недоцільності змін, усвідомлення їх переваг та ризиків. Лінмислення є когнітивним ресурсом із досягнення мети (на основі мотивації), що сприяє розвитку і саморозвитку особистості як суб’єкта творчої діяльності.

Лін-мислення як критерій ресурсності педагога у концепції особистісної безпеки постає як:

1) діяльність у її направленості на створення певної цінності;

2) спосіб доведення «кращого» з орієнтацією на споживача освітянських послуг.

Отже, мається на увазі вироблення когнітивних стратегій залежно від їх спрямування (головного вектора дій):

1) направлених на вирішення проблеми (пов’язаних зі способами ухвалення рішень);

2) стратегій, сфокусованих на суб’єктивній оцінці (тлумаченні та з’ясуванні значення ситуації для себе й інших).

Відсутність здатності до саморефлексії і творчого осмислення професійних та життєвих ситуацій послаблює спротив маніпуляціям іззовні, робить людину уразливою на різні, в т.ч. негативні і некорисні впливи, позбавляє її свободи вибору, спонукає до нав’язування власних думок іншим, а відтак, звужує спектр можливостей і здатність їх реалізовувати.

Третій напрям. Згідно з «ефектом розвивального впливу стресу і травми», особистість має бути здатна до когнітивної переоцінки ситуації, до застосування стратегій зміни погляду на проблему, зміни ракурсу її бачення та зміни критеріїв її оцінки тощо [12; 13].

Зусилля людини, спрямовані на подолання проблемної ситуації, стимулюють її до саморегуляції і змін чи бодай до зміни хоча б одного її елемента. Це можна розглядати як планове розв’язання проблеми, пошук альтернативних варіантів та необхідної для цього інформації. У цьому разі йдеться про здатність особистості до «управління власними когнітивними репрезентаціями» [14; 70].

Рекомендації щодо афективної сфери. Блок рекомендацій щодо оптимізації афективної сфери (як найуразливішої на професійне вигорання) стосується насамперед профілактики емоційного виснаження, головним принципом якої є управління емоціями в травмівних ситуаціях, мета якого – зміна ставлення до цих ситуацій.

Головним критерієм успішності цих процесів є суб’єктивна оцінка людиною власної спроможності вправлятися з цими ситуаціями та задоволенння собою.

Для управління емоціями в травмівних ситуаціях допоможуть, зокрема, такі стратегії:

1) аналіз та усвідомлення власних переживань (самостійно чи за допомогою фахівця);

2) підтримка емоційної рівноваги (пошук і збереження емоційних ресурсів);

3) культура обміну емоціями [13; 18; 22; 26 та ін.].

Цей блок містить п’ять напрямів.

Зміна ставлення можлива завдяки:

Перший – формуванню культури обміну емоціями та управління ними.

Рекомендації:

1) дотримання соціальних норм і правил у проявах емоційних переживать, почуттів, станів згідно принципів оптимального соціального обміну, емоційного балансу, позитивної емоційної післядії, конгруентності тощо;

2) усвідомлення, розпізнавання власних емоцій, вміння розповідати про них іншим у разі потреби;

3) створення поля довіри як гарантії якісного обміну емоціями;

4) застосування вербальних форм, які активують позитивні емоції у партнерів по комунікації;

5) застосування психологічних практик, які активують оптимізм та впевненість, сприяють «зараженню» партнерів по комунікації за принципом «психологічного зараження».

Другий – збереженню та поновленню емоційних ресурсів:

1) опанування стратегій і технік запобігання емоційного виснаження (втрати емоційних ресурсів);

2) застосування стратегій і технік ресурсозбереження та поновлення ресурсів у разі виявлення ознак виснаження.

Третій напрям – активація включення в професійне середовище і професійну діяльність.

Активне включення в професійну діяльність задовольняє важливі соціальні потреби людини (у прийнятті іншими, визнанні, причетності, афіліації тощо), надихає її, надає їй впевненості і гарного самопочуття, створює стан психологічного комфорту, оптимізму тощо.

Тож, згідно з «ефектом особистого включення», людина має опанувати рядом комунікативних компетентностей із діалогічної та полілогічної комунікації, заснованої на зворотному зв’язку та обміні знаннями, досвідом, переживаннями, ставленнями, діями, взаємодіями й іншими інтеракціями.

Четвертий напрям – створення екологічного простору діяльності, або «емоційного поля безпеки» у педагогічному спілкуванні.

На емоційнопсихологічному рівні вчитель має убезпечити себе від дії чинників, які є психологічно й емоційно некомфортними, лякають та перенапружують його.

Для створення і збереження «емоційного поля безпеки» у педагогічному спілкуванні слід дотримуватися наступних рекомендацій:

1) неекологічно давати іншим людям неаргументовані оцінки; у разі, коли оцінка необхідна, то слід оцінювати не особистість людини, а процес і результати її діяльності, оскільки це призводить до конфліктної та неефективної комунікації;

2) неекологічно порівнювати людей з іншими, більш успішними, оскільки це позбавляє їх упевненості та руйнує їх самооцінку, створює їм ситуації загрози, спонукає до захисту свого «Я» тощо;

3) неекологічно давати жорсткі характеристики іншим, оскільки вони можуть виявитися помилковими і знецінювати уявлення про людину як індивідуальність;

4) неекологічно обмежувати свободу вибору інших людей – переживання власної цінності, цінності інших для себе та визначення меж власної свободи є виключно правом кожного;

5) некоректно та неекологічно оцінювати, дорікати, робити зауваження іншим публічно, особливо в присутності референтних осіб.

П’ятий напрям – емоційно-психологічна витривалість та спротив проблемам і стресам. Упродовж життя, в т.ч. і в професійному середовищі, людина повсякчас стикається з проблемними, травмівними, сресогенними ситуаціями.

Це негативно впливає на її емоційне самопочуття, ставить у ситуацію необхідного вибору (часто в мовах невизначеності), виснажує її ресурси, а відтак погіршує якість її здоров’я, діяльності, життя в цілому.

Згідно з «ефектом розвивального впливу стресу і травми», ці ситуації чи обставини життя доцільно розглядати не лише як негативні епізоди чи періоди життя, а насамперед як можливість змін на краще, як стимул до саморозвитку (когнітивна переоцінка ситуації, зміна рефлексивної позиції, культура управління та обміну емоціями тощо).

Рекомендації щодо оптимізації сфери діяльності та поведінки (конативної сфери).

Цей блок рекомендацій грунтується на ідеях копінгконцепцій та відповідних стратегій, сфокусованих на конкретних діях і поведінці з активного подолання труднощів (Р. М. Грановська) і містить три рекомендаційні напрямки.

Перший напрямок – включення в професійне середовище і професійну діяльність на засадах партнерства та взаємовигідного, екологічного обміну:

1) під час професійної та ділової комунікації екологічно віддавати першість не особистісним, а діловим якостям та іншим професійним компетенціям партнерів (як у горизонтальних, так і у вертикальних комунікаціях);

2) підтримувати партнерські стосунки взаємопідтримки та взаємодопомоги на вигідних для себе і своїх партнерів (екологічних) умовах;

3) здійснювати екологічний обмін педагогічним досвідом, який сприяє зміцненню стосунків, розширенню поля довіри і взаємодопомоги між партнерами, стимулює до творчості і самовдосконалення;

4) плекати екологічні перфекціоністські наміри, прагнути стати прикладом для інших в якості вдалої інтеграції в професію;

5) ставити екологічні цілі з реалізації особистісних та професійних досягнень з урахуванням особливостей партнерської та організаційної культури.

Другий напрямок – розвиток здатності до самоменеджменту (саморегуляції, самоорганізації, саморозвитку тощо) на засадах конкурентності, оптимальної доцільної дії, пошуку оптимальних засобів діяльності, нарощування мотиваційного потенціалу до змін, визнання цінності помилок тощо.

Згідно з «ефектом саморегуляції, або управління власною поведінкою», актуальним є опанування спектрами копінг-стратегій та копінг-поведінки, які є ефективною альтернативою поведінці захисного типу.

До рекомендацій прикладного характеру у цьому напрямі належать, зокрема, такі:

1) опанування спеціальними засобами і прийомами, що стимулюють індивідуальну активність;

2) прагнення нарощувати власний творчий потенціал та опанування відповідними інструментальними засобами;

3) опанування засобами і прийомами регулювання й підтримки балансу між внутрішніми мотивами і зовнішніми вимогами при стиканні з новими задачами чи важкими життєвими ситуаціями.

Третій напрямок – рух до «хорошої форми» на засадах асертивної поведінки – поведінки, що враховує здатність людини відстоювати свою точку зору, не порушуючи моральних прав і почуттів іншої людини.

Згідно з «ефектом збереження енергії» (йдеться насамперед про психічну, душевну енергію) асертивна поведінка убезпечує людину від зайвих витрат енергії та ресурсів, а в разі неодмінності таких витрат вона дає можливість досить швидко відновлювати фізичні та душевні сили.

Отже, розвиток навичок асертивної поведінки є важливим завданням будь-яких програм з профілактики та подолання синдрому професійного вигорання.

До рекомендацій з розвитку такої поведінки, зокрема, належать такі:

1) створення «хороших» наративів – як зразків гарного вирішення проблеми та відповідних моделей способів дій, моделей поведінки та асертивних вчинків;

2) здійснення аналізу наявних поведінкових стратегій і патернів з метою відхилення неадаптивних, некорисних, руйнівних їх форм (наприклад, використовуючи методику транзактного аналізу, психодраму чи інші методики) та вироблення і закріплення шляхом вправляння (наприклад, у режимі когнітивно-поведінкових, поведінкових тренінгів та різноманітних ігрових технологій переорієнтації поведінки) нових моделей поведінки.

Блок рекомендацій з Я-сфери складається з трьох напрямків.

Перший напрямок – прагнення змін та свідома підтримка політики змін. Згідно з «ефектом зворотного зв’язку особистості з різними сторонами її буття на усіх рівнях її життєдіяльності» гармонійний особистісний та професійний розвиток має відбуватися під впливом формувальних програмних заходів і бажання особистості змінюватися.

Ефективність такої стратегії залежить від того, наскільки вона відповідає потребам ситуації. В цілому стратегія самоменеджменту і самостимуляції направлена на розуміння сучасних реалій та оптимізацію діяльності, виходячи з цього розуміння та фокусуючись на досягненні мети [23; 24 та ін.].

З огляду на це, педагог має керуватися наступними рекомендаціями:

1) за допомогою лін-мислення оцінювати свої професійність чи непрофесійність, спроможність чи неспроможність, уразливість чи невразливість, результативність чи нерезультативність тощо;

2) долати свою непрофесійність, неспроможність, уразливість шляхом научування та збагачення досвіду;

3) розпізнавати цінності і зиски, в т. ч. і отримані в результаті помилок і втрат;

4) тренувати в собі стійкість до викликів часу та організаційних змін як джерел оновлення;

5) вправлятися в екологічному, толерантному ставленні до інших людей, неперередбачуваних ситуацій, подій та їх наслідків.

Другий напрямок – розширення меж особистої свободи і творчості.

Згідно з «ефектом вибору між індивідуалізацією та ідентифікацією» розширення меж особистої свободи та творчості як тенденція до соціальної та професійної ідентифікації гарантує:

1) продукування та впровадження в життя різноманітних ідей та здатність змінювати їх згідно з запитами ринку освітянських послуг;

2) особисту й професійну конкурентоспроможність внаслідок розширення та реалізації власних можливостей;

3) увідповіднення власних потреб і свого бачення реалій життя із очікуваннями соціального та професійного оточення задля розширення можливостей позиціонування власних досягнень в навчальний процес та освітнє середовище.

Розширення меж особистої творчості можливе через розвиток низки здатностей:

1) практично втілювати творчий підхід і відповідні авторські напрацювання у педагогічній діяльності;

2) постійно розвивати власний педагогічний досвід;

3) удосконалювати творчу компетентність;

4) реалізувати творчі стратегії педагогічної діяльності [9].

Ці здатності є показниками творчого руху вчителя до професійного та особистісного вдосконалення.

До практичних рекомендацій, яких слід дотримуватися з метою розширення меж особистої свободи і творчості, зокрема, належать такі:

1) практикування принципу свободи вибору;

2) особиста відповідальність за ухвалені рішення і результати, до яких це призвело;

3) розширення спектру просоціальної поведінки;

4) пошук можливостей для саморозвитку, самоорганізації, самовираження, самопрезентації, самоактуалізації, в т.ч. розвитку рефлексивного мислення;

5) активний та свідомий пошук інсайтів як в особистому внутрішньому світі, так і в професійному середовищі.

Третій напрямок – удосконалення Его-ідентичності як нової системної якості, яка є ресурсною з огляду на підвищення власної самоцінності згідно з уже згаданим «ефектом вибору між індивідуалізацією та ідентифікацією».

Згідно з «ефектом переключення» (переорієнтації, зміни сприймання себе як некомпетентного й неуспішного, відповідно, на ставлення до себе як до компетентного та успішного), у цьому разі відбувається мобілізація внутрішніх ресурсів (стресостійкості, інтелекту, сили волі тощо), направлених на досягання «ефекту контрасту» (кількісна та якісна оцінка отриманих результатів як визначення одночасного та послідовного контрастів).

У такий спосіб відбувається творення особистісної ресурсності як системної якості, що дає можливість для об’єктивного споглядання власного розвитку та ефективного самоменеджменту.

Це неодмінні складові стратегії і тактики професійного становлення педагога, засновані на урахуванні:

1) рефлексивного розуміння змісту завдань освіти й освітнього менеджменту в їх зв’язку з особистими уявленнями і настановами;

2) індивідуальної організації діяльності із саморозвитку, виходячи з суб’єктивних уявлень про належне (індивідуальна активність, творчий потенціал, індивідуально-ціннісні властивості особистості).

До практичних рекомендацій, яких слід дотримуватися для оптимізації Его-ідентичності, зокрема, належать такі:

1) набувати здатності гнучкості (дивергентне мислення), творчого пошуку (як нон-конформізм), мобілізації (як опірність) задля убезпечення себе від стану «безпорадності»;

2) враховувати можливість втрати Его-функції (як вияву особистісної незрілості та регресії, що призводять до стагнації особистісної дії, безініціативності, почуття провини, уникання відповідальності, саморуйнівної поведінки);

3) застосовувати прийоми лін-мислення, що гарантує екологічне бачення будь-якої ситуації, а разом із цим – психологічну стійкість, почуття упевненості, психологічний комфорт тощо;

4) керуватися ідеями транзактного аналізу як раціонального методу налагодження соціальних комунікацій – як позитивних (відкриті транзакції), так і негативних, латентних (рольова гра);

5) плекати внутрішній досвід як самоконцепцію (особистісний ресурсний потенціал) з пошуку балансу між вимогами і здатністю їх реалізувати;

6) вибудовувати позитивну «Я-концепцію» (як якісно нове підґрунтя для вияву характерологічних особливостей);

7) вправлятися в рефлексивному мисленні і розумінні власної Его-ідентичності, своєї Его-цінності, свого призначення у світі;

8) опановувати різноманітні «мови життя», адже чим більше в людини «мов життя», тим воно цікавіше і ресурсніше для застосування власних сил та самоствердження.

Універсальними критеріями просування особистості шляхом успішної професійної самореалізації, які виключають ознаки синдрому професійного вигорання, є опанування когнітивними, емоційними та інтерактивними засобами самоменеджменту та усвідомлення цього досягнення у термінах «результату результату».

Самоменеджмент гарантує не тільки самовпорядкування і самоконтроль, а й слугує свого роду самотерапією для фахівця.

Самотерапія, як зазначає В. Ю. Каган, задає рамки психологічної самодопомоги, яка:

1) виходить не тільки з індивідуальної, а й із колективної (групової) етики;

2) дає сили й ресурс сприймати себе як системну цілісність, а не суму окремих елементів і функцій;

3) екологічно увідповіднює людину зі Світом, з реальністю, де об’єктивне і суб’єктивне гармонійно пов’язані одне з одним;

4) зважає на «промисел буття», а не лише на заплановане функціонування, і разом з цим – на розв’язання проблем і активацію свого потенціалу, а не на деструктивний психологічний захист від них та «психологію хвороб і дефіциту»;

5) орієнтована на цінність, цілісність та системність індивідуального буття, а не на боротьбу з окремими симптомами та симптоматичну поведінку;

6) концентрована на нинішньому та майбутньому, на актуальних і бажаних нормах, а не на минулому заради повернення колишніх, часто вже застарілих норм;

7) передбачає допомогу собі не лише спеціальними техніками, а й «самим собою», а отже самодопомога потребує спирання на систему надійних – матеріальних, соціальних, психологічних – особистісних ресурсів.

Тематиці особистісної ресурсності та видам ресурсів людини з подолання труднощів професіоналізації і життя в цілому приділено чимало уваги представниками різних психологічних шкіл в різних країнах світу.

Так М. Селігман – автор концепції «навченої безпорадності» і відповідного терміну – вбачає головними ресурсами для успішного виходу із стресогенних ситуацій та подолання стресу оптимізм і життєстійкість.

Ця ідея активно підтримується і сучасними вітчизняними дослідниками (О. В. Петрунько, О. М. Плющем, О. Р. Рафіковим та іншими). Ресурсом життєстійкості Е. Фрайденберг вважає пошукову активність, а Р. Лазарус та С. Фолкман – конструктивізм в дії.

Для оцінки власної ресурсності як енергетичної основи для самотерапії в нагоді можуть стати експрес-методики діагностики емоційного вигорання, стресостійкості, психічної саморегуляції в складних умовах життя тощо.

У разі підтвердження власних припущень стосовно професійного стресу, емоційного вигорання, появи ознак професійної деформації і т. ін. потрібна консультація фахового психолога та практичне включення у відповідні терапевтичні заходи, як от:

1) відвідування спеціальних тренінгів (когнітивно-поведінкових, рефлексивних, тренінгів раціональної ефективності та інших, заснованих на раціонально-емоційно-поведінкових принципах [20; 23 та ін.]);

2) участь у спеціальних тренінгових програмах [6; 59] та психологічних практикумах [8; 17; 21 та ін.];

3) участь у психологічних іграх з елементами тренінгу (де гра як специфічна форма діяльності дорослої людини, виступає у вигляді надання психологічної допомоги та має такі особливості, як: вільний характер; простір для проєкцій; уявний характер) [18];

4) відвідування сесій казкотерапевтичного моделювання та роботи з екзистенціальною кризою – як технологій актуалізації особистісних ресурсів та особистісного зростання [21; 46 та ін.];

5) оволодіння навичками стрес-менеджменту (наприклад, здоров’язбережувальними технологіями в освітньому процесі [53].

Розвинена мережа консультативних центрів в Україні («Центр всесвітніх відносин», «Доктор казка» та ін.) надає консультативно-тренінгові послуги у вигляді:

1) індивідуальної та групової психологічної допомоги;

2) подолання стресів та ПТСР;

3) корекції психіки, особистісної сфери та поведінки (тренінги особистісного зростання та тренінги поведінки);

4) моделювання сценаріїв виживання («бутстрепінг» – від англ. bootstrapping – витягування) як культури Стартапу та оцінки помилок;

5) навчання вирішувати життєві проблеми за допомогою методу позитивної психотерапії;

6) процесінгу – усвідомленого та ціленаправленого процес-аналізу, який урівноважує спонтанність, дозволяє дистанціюватися, осмислювати свої почуття та здійснювати рефлексію щодо всього цього.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Абаніна Г. В. Використання наративних практик для подолання наслідків психотравмуючих ситуацій. Особистість в умовах кризових викликів сучасності : Матеріали методологічного семінару НАПН України (24 березня 2016 року) / За ред. академіка НАПН України С. Д. Максименка. – К., 2016. – С. 427-433.
2. Адізес І. Ідеальний керівник: Чому ви не можете стати ним, і що робити з цього приводу: Нова парадигма менеджменту / Іцхак Адізес ; [пер. з англ. С. Опацької]. – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2006. – 266 с.
3. Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика / За ред. Н. В. Чепелєвої. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. – Том 2. – Вип. 6. – 194 с.
4. Антонова О. Є. Креативність у структурі педагогічної обдарованості сучасного педагога / О. Є. Антонова // Андрагогічний вісник. – 2012. – № 3. – С. 19-30.
5. Бережнова Л. М. Методика (Діагностика рівня саморозвитку та професійно-педагогічної діяльності) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://stud.com.ua/17571/psihologiya/diagnostika\_rivnya\_samorozvitk u\_profesiyno\_pedagogichnoyi\_diyalnosti\_berezhnova
6. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості / І. Д. Бех. – Том 1. – Чернівці : Букрек, 2015. – 840 с.
7. Білоус В. І. Синергетика як методологічна основа сучасного державного управління / В. І. Білоус // Зб. Матеріалів Міжнародної науковопрактичної конференції «Сучасні проблеми управління» / уклад. : Б. В. Новиков, В. А. Гайченко та ін. – К. : ІВЦ «Політехніка», 2001. – 160 с.
8. Бондарчук О. І. Особливості вияву синдрому «професійного вигорання» у вчителів / Л. М. Карамушка, Т. В. Зайчикова, О. І. Бондарчук // Освіта і управління. – 2007. – № 11. – С. 57-66.
9. Бочелюк В. Й. Психологічні основи професіоналізації особистості в умовах освітньої взаємодії : монографія / В. Й. Бочелюк, Н. Є. Завацька та ін. ; [за ред. В. Й. Бочелюка]. – Сєвєродонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2014. – 226 с.
10. Бреусенко-Кузнєцов О. А. Казкотерапевтичне моделювання екзистенціальної кризи як шлях актуалізації ресурсів особистісного зростання / О. А. Бреусенко-Кузнєцов // Психологічні технології ефективного функціонування та розвитку особистості : монографія / [за ред. : С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова]. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. – С. 384-401.
11. Булатевич Н. М. Синдром емоційного вигорання: роль індивідуальних та організаційних чинників // Вісник Київського національного університету імені Т. Шевченка. Серія Соціологія. Психологія. Педагогіка. 2005. – Вип. 22-23. – С. 47-50.
12. Валеологічна освіта та виховання: сучасні підходи, доступність і шляхи їх розвитку в Україні : Збірник науково-практичних статей / За заг. ред. В. М. Оржеховського. – К. : Майстер, 1999. – 120 с.
13. Васильченко О. М. Репродуктивна поведінка особистості. Соціально-психологічний аналіз : Монографія / О. М. Васильченко. – Луганськ : Вид-во «Ноулідж», 2013. – 547 с.
14. Вовк Я. Ю. Процес управління знаннями підприємства та його особливості / Я. Ю. Вовк // Науковий вісник НЛТУ України. – 2013. – Вип. 23 (17). – С. 343-352.
15. Вознюк О. В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід: Монографія / О. В. Вознюк / За ред. проф. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 184 с.
16. Востряков О. В. Управління знаннями в стратегічному процесі підприємства / О. В. Востряков, О. М. Гребешкова. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://economica.org.ua/2009/upravlinnya-znannyami1/.
17. Гейзенберг В. Квантова механіка, термодинаміка і статистична фізика / В. Гейзенберг, А. М. Федорченко // Теоретична фізика. – К. : Вища школа, 1993. – Т. 2. – 415 с.
18. Гірняк Г. С., Домбровський І. В. Психоекологічний потенціал модульно-розвивального підручника / Г. С. Гірняк, І. В. Домбровський // Сучасні проблеми екологічної психології: життєве середовище особистості у психологічному вимірі: Матеріали ХІV Міжнародної науково-практичної конференції (18 - 19 травня 2018 року, Київ) / За ред. Ю. М. Швалба. – К. : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2018. – С. 38-42.
19. Горбунова В. В. Психологія командотворення: Цінніснорольовий підхід до формування та розвитку команд : монографія / Вікторія Горбунова. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 380 с.
20. Грабовська С. Л. Проблема копінгу в сучасних психологічних дослідженнях / Софія Грабовська, Мар’яна Єсип // Соціогуманітарні проблеми людини. – № 4. – Львів : Інститут соціогуманітарних проблем людини, 2010. – С. 188-200.
21. Гуменюк О. Є. Психологія впливу: Монографія / О. Є. Гуменюк Тернопіль : Економічна думка, 2003. – 304 с.
22. Даниленко Л. І. Менеджмент інновацій в освіті / Л. І. Даниленко. – К. : Шк. Світ, 2007. – 120 с.
23. Джеймісон Ф. Постмодернізм, або Логіка культури пізнього капіталізму / Фредрік Джеймісон ; [пер. з англ.]. – К. : Видавництво «Курс», 2008. – 504 с.
24. Зайчикова Т. В. Взаємозв’язок між синдромом «професійного вигорання» та особистісними факторами / Т. В. Зайчикова // Наук. зап. – К., 2005. – Вип. 26. – Т. 2. – С. 107-114.
25. Захарчин Г. Професійна мобільність персоналу як складова адаптаційної політики підприємства / Г. Захарчин, О. Гладун // Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Логістика. – № 863. – 2017. – С. 51-56.
26. Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації / Г. Йонас. – К. : Лібра, 2001. – 400 с.
27. Карамушка Л. М. Дослідження синдрому «професійного вигорання» у вчителів / Л. М. Карамушка, Т. В. Зайчикова, О. С. Ковальчук, Г. Л. Федосова, О. Ф. Філатова, О. А. Філь. – К. : Міленіум, 2004. – 24 с.
28. Карамушка Л. М. Психологічна технологія підготовки освітнього персоналу до роботи в умовах соціальної напруженості / Л. М. Карамушка // Психологічні технології ефективного функціонування та розвитку особистості : Монографія / [за ред. : С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова]. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. – С. 328-348.
29. Карамушка Л. М. Управління конфліктами в освітніх організаціях / Л. М. Карамушка. – К. : Шкільний світ, 2011. – 128 с.
30. Конфлікти у сумісній діяльності [Текст] / Г. В. Ложкін [та ін.] ; НАПН України, Ін-т психології. – К. : Сфера, 1997. – 95 с.
31. Корольчук М. С. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк. – К. : Ніка-Центр, 2006. – 580 с.
32. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості : Монографія / В. М. Крайнюк. – К. : Ніка-Центр, 2007. – 432 с.
33. Кремень В. Г. Якісна освіта в контексті загальноцивілізаційних змін / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2 (55). – С. 5-17.
34. . Кулаковський Т. Ю. Особистісна стратегія формування та розвитку здібностей, сприяючих підприємницькому успіху [Текст] / Т. Ю. Кулаковський // Проблеми психології творчості. – 2009. – Том 12. – Випуск 7. – С. 125-131.
35. Лазорко О. В. Психологічні детермінанти відповідальності менеджерів промислового підприємства / Лазорко Ольга Валеріївна // Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Київ, 2007. – 20 с.
36. Максименко С. Д. Актуальні проблеми психології. Психологія навчання. Генетична психологія, Медична психологія : зб. наук. праць / За ред. С. Д. Максименка. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. – Том Х. – Вип. 16. – С. 475-483.
37. Максименко С. Д. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар’єра працівників освітніх організацій: гендерні аспети / За ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. – К., 2006. – 365 с.
38. Малкова Т. М. Психолого-педагогічні проблеми змісту освіти / Т. М. Малкова // Правничий вісник Університету «КРОК» / Вищий навчальний заклад «Університет економіки та права «КРОК». – Вип. 25. – К., 2016. – С. 166-173.
39. Матвіїв М. Я. Маркетинг знань: методологічний та організаційний аспекти : монографія / М. Я. Матвіїв. – Тернопіль : Економічна думка, 2007. – 448 с.
40. Мєдінцев В. О. Внутрішній соціум індивіда: суб’єктно-діалогічний підхід / Владислав Мєдінцев // Соціальна психологія. – 2007. – № 6 (26). – С. 17-31.
41. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі: монографія / авт. кол. : Н. М. Авшенюк, О. В. Кудін, О. І. Огієнко та ін. – К. : Пед. думка, 2011. – 232 с.
42. Мойсеєнко І. П. Системи управління знаннями в умовах постіндустріальної економіки / І. П. Мойсеєнко. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/9010/1/28.pdf>.
43. Наконечна Н. В. Методи діагностики та корекції організаційної культури приватного навчального закладу / Н. В. Наконечна // Правничий вісник Університету "КРОК" : Збірник наукових праць. – 2014. – Вип. 20. – С. 248-253.
44. Овдієнко Л. Н. Освіта як феномен культури інформаційного простору : проблеми і тенденції / Л. Н. Овдієнко // Наукові студії із соціальної та політичної психології. – 2013. – Вип. 33. – С. 62-70.
45. Пасічник Н. О. Освітні індикатори як інструмент оцінювання стану і динаміки розвитку освітніх систем / Н. О. Пасічник, Р. Я. Ріжняк // Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету. Економічні науки : зб. наук. пр. – Кіровоград : КНТУ, 2015. – Вип. 27. – С. 301-308.
46. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології // Наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – № 2 (56). – С. 428-429.
47. Петрунько О. В. Освітні інновації в Україні: проблеми впровадження та можливості оптимізації / О. В. Петрунько // Освітологічний дискурс. – 2014. – № 1. – С. 194-207.
48. Петрунько О. В., Рафіков О. Р. Соціальний оптимізм як психологічний механізм ціннісної взаємодії з референтним оточенням / О. В. Петрунько, О. Р. Рафіков // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Т. VІ: Психологія обдарованості. – Випуск 12. – Київ-Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – С. 169-178.
49. Плющ О. М. Інформаційний вплив на ментальні структури суб’єкта / О. М. Плющ // Соціальна психологія. – 2011. – № 1. – С. 134-144.
50. Покликання університету: Зб. наук. пр. / Відп. ред. О. Гомілко. – К. : РІА «ЯНКО»; «ВЕСЕЛКА», 2005. – 304 с.
51. Потятиник Б. В. Медіа: ключі до розуміння / Б. В. Потятиник // Серія: Медіакритика. – Львів : ПАІС, 2004. – 312 с.
52. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія : Зб. статей. 2011. – Вип. 31. – Ч. 2. – 260 с.
53. Психологічні особливості базових копінг-стратегій та особистісних копінг-ресурсів працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України : монографія / О. О. Назаров [та ін.]. – Х. : Ун-т цив. захисту України, 2008. – 221 c.
54. Психологія економічного самовизначення особи і спільноти : матеріали I Міжнародного науково-практичного семінару, Дніпропетровськ. – Запоріжжя, 16-17 травня 2013 р. – Дніпропетровськ : Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, 2013. – 204 с.
55. Редько С. І. До проблеми спрямованості соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі / Сергій Іванович Редько. [Електронний ресурс]. – Текст S\_Redko\_PPTP\_5\_IS.doc – Режим доступу : <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/7350/>
56. Ротер М., Шук Дж. Вміння бачити бізнес-процеси: створення цінності та зменшення втрат [текст] / Майк Ротер, Джон Шук ; перекл. з англ. Катерина Гуменюк. – Бібліотека Лін Інституту. – Київ : Пабулум, Lean Institute Ukraine, 2017. – 132 с.
57. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки : [монографія] / М. В. Савчин. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. – 280 с.
58. Святка О. О. Глибинно-психологічна сутність професійного вигорання в контексті психологічного опору / О. О. Святка // Науковий часопис. – К., 2007. – Вип. 19 (43). – С. 126-131.
59. Семиченко В. А. Проблема формування ключових компетентностей у процесі професійної підготовки майбутніх практичних психологів / В. А. Семиченко. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://jrnl.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/download/13419/18661>
60. Сингаївська І. В., Даренська К. О. Особливості терапевтичної роботи з посттравматичними проблемами методом казкотерапії / І. В. Сингаївська, К. О. Даренська // Правничий вісник Університету «КРОК» / Вищий навчальний заклад «Університет економіки та права «КРОК». – Вип. 30. – К., 2018. – С. 175-183.
61. Синергетика i освіта : монографiя / За ред. В. Г. Кременя. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. – 348 с.
62. Синергетика і творчість: монографія / За ред. В. Г. Кременя. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. – 314 с.
63. Скребець В. О. Концептуальні засади побудови регіональної моделі екологічної освіти і виховання учнівської молоді / В. О. Скребець. – К. : Ніка-Центр, 2006. – 184 с.
64. Скребець В. О. Сучасний стан та пріоритетні напрями розвитку екологічної психології в Україні / В. О. Скребець // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. – Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К. : 2005. – Вип. 5. – Ч. 2. – С. 235–245.
65. Соціально-психологічні засади становлення екологічно орієнтованого способу життя особистості: монографія / За ред. Ю. М. Швалба. – К. : Педагогічна думка, 2015. – 216 с.
66. Стасько О. Г. Врахування умовних цінностей суб’єкта у роботі психолога / О. Г. Стасько. – Київ : Марич, 2011. – 92 с.
67. Тейлор Ч. Джерела себе / Чарльз Тейлор; [Загальна редакція перекладу з англійської Андрія Васильченка]. – К. : Дух і літера, 2005. – 696 с.
68. Терещенко К. В. Зміст та структура тренінгу розвитку толерантності персоналу закладів освіти в умовах соціальної напруженості / К. В. Терещенко // Організаційна психологія. Економічна психологія. – 2017. – № 1 (8). – С. 65-75.
69. Тесленко В. М. Психологічні особливості професійного вигорання педагогів. Правничий вісник Університету «КРОК». Вищий навчальний заклад «Університет економіки та права «КРОК». Вип. 23. Київ, 2016. С. 226- 231.
70. Тесленко В. М. Операціоналізація феномену професійного вигорання педагогів. Правничий вісник Університету «КРОК». Вищий навчальний заклад «Університет економіки та права «КРОК». Вип. 31. Київ, 2018. С. 182-189.
71. Тесленко В. М. Динамічні процеси як трансформація особистості педагога на шляху до «невигорання». Правничий вісник Університету «КРОК». Вищий навчальний заклад «Університет економіки та права «КРОК». Вип. 35. Київ, 2019. С. 177-186.
72. Тесленко В. М. Запобігання професійного вигорання педагогів державних та приватних шкіл. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. Вип. 16. Київ-Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2019. С. 351-359.
73. Тесленко В. М. Сучасні ноу-хау діагностики та профілактика синдрому професійного вигорання. Актуальні проблеми сучасної наукової думки : матеріали науково-практичної конференції молодих учених, 14 листопада 2014 р. Київ : Університет економіки та права «КРОК», 2014. С. 378-379.
74. Тесленко В. М. Проблеми адаптації суспільства на тлі розвитку особистості та міжособистісних відносин в сучасних умовах (сектор освіти). Еволюція наукової думки в контексті європейського вибору України : матеріали науково-практичної конференції, 21 жовтня 2015 р. Київ : Університет економіки та права «КРОК», 2015. С. 318-319.
75. Тесленко В. М. Психолого-педагогічні аспекти реформи освіти в Україні. Українські перспективи у світовому розвитку : матеріали науковопрактичної конференції, 4 листопада 2016 р. Київ : Університет економіки та права «КРОК», 2016. С. 429-431.
76. Тесленко В. М. Відповідальність як спосіб життя та альтернатива професійного вигорання. Наукові тренди сучасності : матеріали науковопрактичної конференції, 26 жовтня 2017 р. Київ : Університет економіки та права «КРОК», 2017. С. 363-365.
77. Тесленко В. М. Лін-мислення як критерій ресурсності педагога у протидії синдрому професійного вигорання. Сучасний рух науки : тези доп. III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 1-2 жовтня 2018 р. Дніпро, 2018. С. 625-629.
78. Тесленко В. М. Закриті педагогічні системи та їх ресурси з попередження професійного вигорання. Актуальні питання сучасної науки та 18 практики : матеріали науково-практичної конференції, 15 листопада 2018 р. Київ : Університет економіки та права «КРОК», 2018. С. 568-570.
79. Тесленко В. М. Здатність особистості / організації до змін в потоці сучасних реалій. Сучасні проблеми екологічної психології: екологічна парадигма сучасного образу життя і світу : матеріали ХV Міжнародної науковопрактичної конференції, 17-18 травня 2019 р. м. Харків / за ред. Ю. М. Швалба. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2019. С. 51-52.
80. Тесленко В. М. Внутрішні психологічні ресурси педагогів освітніх закладів державної та приватної форм власності, які запобігають професійному вигоранню. Матеріали ІХ науково-практичного семінару «Ціннісна взаємодія обдарованої особистості в освітньому просторі» лабораторії психології обдарованості «Аксіопсихологія обдарованої особистості». Київ, 24 жовтня 2019 р. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2019. С. 106-108.
81. Титаренко Т. М. Життєві домагання особистості: монографія / За ред. Т. М. Титаренко. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 456 с.
82. Титаренко Т. М. Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості : [наук. моногр.] / [Т. М. Титаренко, О. Г. Злобіна, Л. А. Лєпіхова, та ін.] ; за наук. ред. Т. М. Титаренко ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 512 с.
83. Ткачук Л. Ф. Від екології довкілля – до екології душі / Л. Ф. Ткачук // Доповідь на Всеукраїнській конференції «Екологічна освіта і виховання: досвід та перспективи». [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ecoleague.net/34903999-235.html.
84. Толстоухов А. В. Екобезпечний розвиток / А. В. Толстоухов. – К. : Знання України, 2001. – 333 с.
85. Томах В. В. Сутність процесу управління знаннями підприємств в промисловості / В. В. Томах // Економіка та управління національним господарством. – 2014. – № 2. – С. 161-166.
86. Турчик І. В. Соціально-психологічний клімат як елемент корпоративної культури навчального закладу / І. В. Турчик, Л. О. Щоголева // Нова педагогічна думка. – 2014. – № 2. – С. 227-231.
87. Федулова Л. І. Сучасні концепції менеджменту / Л. І. Федулова. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 536 с.
88. Фуллан М. Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ / Майкл Фуллан ; пер. с англ. Галина Шиян та Роман Шиян. – Центр гуманітарних досліджень Львівського національного університету імені Івана Франка. – Львів : Видавництво «Літопис», 2000. – 269 с.
89. Хайрулін О. М. Психологія професійного вигорання військовослужбовців : [монографія] / Олег Михайлович Хайрулін ; за наук. ред. А. В. Фурмана. – Тернопіль : ТНЕУ, 2015. – 220 с.
90. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : автореф. дис. доктора пед. наук / Л. О. Хомич. – Київ : Інститут педагогіки і психології професійної освіти НАПН України, 1999. – 20 с.
91. Цимбалару А. Д. Моделювання інноваційного освітнього простору загальноосвітнього навчального закладу: наукові підходи / А. Д. Цимбалару. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em4/content/07cadast.htm>
92. Чалдіні Р. Психологія впливу / Роберт Б. Чалдіні ; [пер. з англ. М. Скоробогатова]. – Харків : «Клуб Сімейного Дозвілля», 2016. – 368 с.
93. Череповська Н. І. Психологічні та педагогічні принципи шкільної медіаосвіти / Н. І. Череповська // Наукові студії із соціальної та політичної психології. – 2013. – Вип. 33. – С. 97-106.
94. Черкасова І. В. Система управління знаннями як основа інноваційного розвитку підприємства / І. В. Черкасова. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://library.kpi.kharkov.ua/Vestnik/2010\_5/statti/Cherkasova.pdf.
95. Чумак О. В. Інноваційні зміни в освіті на сучасному етапі розвитку / О. В. Чумак. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Niz/2010_11/chymak.htm>.
96. Юнг К. Г. Архетипи і колективне несвідоме / Карл Густав Юнг ; [Переклала з німецької Катерина Котюк ; Науковий редактор українського видання Олег Фешовець]. – Львів : Видавництво «Астролябія», 2013. – 588 с.