Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова

На правах рукопису

Марковець Олена Леонідівна

УДК 37.015.3

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ ТА ПОПЕРЕДЖЕННЯ ЙОГО ВИНИКНЕННЯ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

19.00.07 - педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

Науковий керівник:
Лисянська Таїсія Миколаївна,
професор,
кандидат психологічних наук

Київ – 2005

ЗМІСТ

ВСТУП..... 4
Розділ 1
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ СТРЕСУ В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ..... 11
1.1. Феноменологія стресу..... 11
1.1.1. Загальна характеристика стресу..... 11
1.1.2. Детермінанти виникнення стресових станів..... 18
1.1.3. Вплив стресу на актуальний стан людини..... 24
1.1.4. Класифікація стресових станів..... 32
1.2. Професійний стрес учителя..... 45
1.2.1. Особливості прояву професійного стресу у вчителів..... 45
1.2.2. Синдром емоційного вигоряння як наслідок професійного стресу у вчителів..... 53
Висновки до першого розділу..... 60
Розділ 2
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ ВЧИТЕЛЯ..... 62
2.1. Розробка та обґрунтування методологічних основ діагностики особливостей професійного стресу вчителя..... 62
2.2. Психологічні особливості професійного стресу в учителів і студентів..... 70
2.2.1. Інтенсивність стресових станів у вчителів і студентів 70
2.2.2. Особливості детермінант професійного стресу в учителів і студентів 99
2.3. Модель виникнення професійного стресу вчителя..... 131
Висновки до другого розділу..... 134

Розділ 3
РАЦІОНАЛЬНО-ЕМОТИВНІ ЗАСОБИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ВИНИКНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ..... 137
3.1. Основні підходи до управління стресовими станами в сучасній науці..... 137
3.2. Теоретико-методологічні засади та організація роботи з попередження виникнення професійного стресу у майбутніх вчителів 146
3.3. Особливості проведення роботи з попередження виникнення професійного стресу у майбутніх вчителів..... 162
3.4. Аналіз ефективності проведення формуючого експерименту та рекомендації щодо попередження професійного стресу у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів..... 181
Висновки до третього розділу..... 191

Висновки..... 194
Література..... 198
Додатки..... 219

ВСТУП

Актуальність дослідження. У березні 2002 року Кабінет міністрів України прийняв державну програму “Вчитель”. Серед головних цілей програми - забезпечення економічних і соціальних гарантій професійної самореалізації педагогічних працівників та ствердження їхнього високого соціального статусу в суспільстві. У програмі поставлено ряд завдань, серед яких є оптимізація кадрового забезпечення навчальних закладів та модернізація системи підготовки вчителів. Ми вважаємо, що ці завдання можна виконати шляхом створення такої системи освіти, що приділяє увагу психологічному здоров’ю вчителя.

Найважливішими характеристиками праці вчителя є напруженість, підвищена відповідальність, наявність широкого кола обов’язків, що обумовлює її стресогенність. Зрозуміло, що вчитель, який систематично перебуватиме у стресовому стані, не зможе повноцінно виконувати свої професійні обов’язки.

Сучасна система освіти спрямована на забезпечення майбутнього вчителя необхідною методикою з навчання і виховання підростаючого покоління. Психологічна служба школи орієнтована на дітей, їхніх батьків та вчителів. Проте у зв’язку з великим навантаженням та браком часу психологи не завжди встигають приділяти достатньо уваги вчителям. Отже, вчителі як представники стресонебезпечної професії, потребують захисту. Ефективним способом захисту вчителів від професійного стресу, на наш погляд, є попередження його виникнення у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів.

Дослідження стресу, започатковане Г.Сельє [133], набуло подальшого розвитку у працях Л.М.Аболіна [1], В.А.Бодрова[14, 15], Р.М.Грановської [37], Л.А.Китаева-Смика [57, 58], Т.Кокса [63], Г.Купера [66, 67], Р.Лазаруса [219, 220, 221], Л.Є.Паніна [96], М.Є.Сандомирського [129, 130], Р.А. Тиграняна [156], О.Я.Чебикіна [171] та інших дослідників.

Значна кількість досліджень присвячена вивченню особливостей різноманітних стресових станів (Е.І.Бистрицька [20], В.А.Бодров [14, 15], Дж. Віткін [27, 28], Л.А.Китаєв-Смик [57, 58], О.С.Копіна [64], Н.В.Самоукіна [128], В.А.Татенко [155], О.Я.Чебикін [171], О.М.Черепанова [176]), зокрема дослідженню професійного стресу (М.Борневассер [18], Дж.Грінберг [42], Г. Купер [66, 67], Л.Леві [70, 71]). Висвітлено вплив професійної діяльності на особистість та здоров’я вчителя (В.С.Агавелян [2], А.А.Баранов [112], І.В. Золотаренко [48], Л.М.Мітіна [84, 85], А.А.Реан [112], Є.І.Рогов [114, 115, 116], Н.В.Самоукіна [125, 126, 127], І.В.Сурніна [148], Т.М.Титаренко [159]). Останнім часом у вітчизняній та зарубіжній психології активно розробляється проблема синдрому емоційного вигоряння в учителів (В.Б. Богуш [119], В.В.Бойко [17], С.Маслач [224], Т.Н.Ронгінська [119], І.В. Сурніна [152], Т.В.Форманюк [163]); вивчається проблема саморегуляції учбової діяльності (Л.М.Мітіна [83], Н.В.Самоукіна [125], В.А.Семиченко [

135], О.Я.Чебикін [172, 173, 174], Т.С.Яценко [185] та ін.)

Однак, при всьому розмаїтті досліджень досі не вивчені детермінанти виникнення професійного стресу в учителів, залишається поза безпосередньою увагою проблема попередження професійного стресу вчителя.

Недостатнє вивчення та соціальна значущість проблеми обумовили вибір **теми** нашого дисертаційного дослідження – "Психологічні особливості професійного стресу та попередження його виникнення у майбутніх вчителів".

Зв'язок з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертаційного дослідження входить до плану науково-дослідних робіт кафедри психології НПУ імені М.П.Драгоманова при розробці теми „Соціально-психологічні основи підготовки вчителя в умовах педагогічного вузу" та затверджена Вченою радою НПУ імені М.П.Драгоманова (протокол № 8 від 26.02.04) та Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології АПН України (протокол №5 від 25.05.04).

Об'єктом нашого дослідження є професійний стрес вчителя.

Предмет дослідження – психологічні особливості професійного стресу вчителя та шляхи і засоби попередження його виникнення у майбутніх вчителів.

Метою дослідження є вивчення психологічних особливостей професійного стресу вчителя, що виявляються в його інтенсивності і специфіці детермінант та розробка програми з попередження виникнення професійного стресу у майбутніх вчителів раціонально-емотивними засобами.

В основу нашого дослідження було покладено **припущення** про те, що психологічні особливості професійного стресу вчителя виявляються в специфіці детермінант інтраособистісного, професійно-соціального та професійно-міжособистісного характеру. Пріоритетною є інтраособистісна група факторів, центральною ланкою якої є суб'єктивна оцінка факторів інших груп як стресогенних.

Ефективність роботи з попередження виникнення професійного стресу у майбутніх вчителів може бути забезпечена шляхом формування адекватної оцінки дійсності раціонально-емотивними засобами.

Для досягнення мети дослідження та перевірки гіпотези визначені такі **завдання**:

1. Визначити теоретичні підходи до вивчення проблеми стресу у сучасній психологічній літературі.
2. Виявити психологічні особливості професійного стресу вчителя, зокрема інтенсивність і детермінанти його виникнення.
3. Створити модель виникнення професійного стресу вчителя.
4. Теоретично обґрунтувати та розробити програму з попередження виникнення професійного стресу у майбутніх учителів раціонально-емотивними засобами.

Теоретико-методологічною основою дослідження є основні положення про сутність особистості (Л.С.Виготський [94], Г.С.Костюк [65],

С.Л.Рубінштейн [120]); механізми та закономірності психічної саморегуляції (Б.Г.Ананьєв [4], О.Я.Чебикін [173]); принцип актуалізації особистісного потенціалу як детермінанти становлення особистості (А.Маслоу [225], К. Роджерс [233], Т.М.Титаренко [94]); концепція стресу Г.Сельє [132, 133, 134]; теорія психологічного стресу Р.Лазаруса та С.Фолкмена [219]; теоретико-прикладні основи професійного формування майбутнього спеціаліста (Л.В. Долинська [45], Н.В.Чепелєва [175]); теоретичні та методологічні засади соціально-психологічного тренінгу (Л.А.Петровська [102], О.С.Прутченков [106], К.Рудестам [121], Т.С.Яценко [186, 187]); когнітивний напрямок у психотерапії, зокрема раціонально-емотивний підхід, розроблений А.Елісом [204, 205, 206, 207].

У процесі дослідження для вирішення поставлених завдань та перевірки гіпотези використовувались такі **методи**: теоретичний аналіз та систематизація наукових знань з проблеми стресу, психодіагностичні методи дослідження актуальних станів учителів (бесіди, спостереження, анкетування , тестування), психолого-педагогічний експеримент (констатуючий, формуючий), статистичні методи обробки даних (кореляційний та частотний аналіз).

Експериментальна база дослідження. У констатуючому експерименті взяли участь учителі шкіл міста Мелітополя та Мелітопольського району загальною кількістю 290 осіб (188 учителів Запорізького інституту післядипломної освіти, 55 учителів школи №16, 47 учителів школи №6), а також 208 студентів 1-5 курсів філологічного факультету Мелітопольського державного педагогічного університету.

Формуючий експеримент здійснювався на базі Мелітопольського державного педагогічного університету зі студентами 4-го курсу філологічного факультету (експериментальна група – 35 осіб, контрольна група – 31 особа).

Надійність і вірогідність результатів дослідження забезпечувалась теоретичною обґрунтованістю вихідних положень; використанням надійних і валідних діагностичних методик, адекватних предмету, меті і завданням дослідження; репрезентативністю вибірки досліджуваних; поєднанням кількісної і якісної обробки одержаних даних; застосуванням методів математичної статистики в оцінці результатів дослідження із залученням новітніх технологій обробки даних.

Наукова новизна та теоретичне значення результатів дослідження полягають у тому, що:

- вперше вивчено психологічні особливості професійного стресу вчителя: його інтенсивність у вчителів і студентів старших курсів, специфіка детермінант виникнення; створена модель виникнення професійного стресу вчителя; сформульовано визначення професійного стресу вчителя.

-модифіковані діагностичні методики дослідження професійного стресу вчителя та детермінант його виникнення.

-уточнено поняття стресу та характер зв’язків між професійним стресом вчителя та особистісними особливостями (тривожністю, агресивністю, фрустрованістю, ригідністю, нейротизмом, емоційною стабільністю), між

професійним стресом вчителя та стресовими станами вчителів (психосоціальним стресом, синдромом емоційного вигоряння).

- набула подальшого теоретичного обґрунтування теорія регуляції стресових станів.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що створена автором система попередження виникнення професійного стресу у майбутніх учителів раціонально-емотивними засобами та сформульовані на цій основі рекомендації можуть бути використані у процесі професійної підготовки вчителів і в роботі практичного психолога у закладах освіти; теоретичні та практичні висновки дослідження можуть бути використані при викладанні різноманітних психологічних курсів (“Загальна психологія”, “Педагогічна психологія”, “Психологія особистості”, “Психодіагностика і корекція”).

Особистий внесок автора полягає у виявленні психологічних особливостей професійного стресу вчителя, розробці моделі виникнення професійного стресу вчителя, а також у обґрунтуванні і розробці програми з попередження виникнення професійного стресу у майбутніх учителів раціонально-емотивними засобами. У спільній публікації автору належить розробка програми спецкурсу “Захист психічного здоров’я педагога”.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Головні положення та результати дисертаційного дослідження доповідались та отримали схвалення на Всеукраїнській науково-практичній конференції студентів та молодих вчених “Актуальні проблеми практичної психології в системі освіти” (Херсон, 2002р.), на Всеукраїнській науково-практичній конференції “Роль антропологічного фактора в освітніх технологіях XXI століття” (Мелітополь, 2002р.), на звітних наукових конференціях молодих вчених НПУ імені М.П.Драгоманова (Київ, 2001, 2002, 2003 рр.), на науково-практичній конференції “Терапія душі” (Одеса, 2004р).

Теоретичні підходи дослідження, експериментальні результати доповідались та обговорювались на засіданнях кафедри психології НПУ імені М.П.Драгоманова та кафедри практичної психології Мелітопольського державного педагогічного університету.

Результати роботи **впроваджуються** у навчальний процес Мелітопольського державного педагогічного університету (довідка №06/1750 від 12.11.2004), Мелітопольської філії Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка №37 від 12.11.2004), а також у роботу Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка №325 від 11.11.2004).

Публікації. Зміст та результати роботи відображено у *6* публікаціях (з них 3 статті у наукових фахових виданнях, затверджених ВАК України, 3 статті у збірниках наукових праць науково-практичних конференцій).

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, 3 розділів, загальних висновків, списку використаних літературних джерел (252 найменувань, з них 65 іноземною мовою), 8 додатків. Основний зміст роботи викладено на 186 сторінках комп’ютерного тексту, загальний – на 246. У роботі вміщено 26 таблиць, 15 діаграм на 26 сторінках.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ СТРЕСУ В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Відповідно до мети та завдань дослідження у цьому розділі здійснено аналіз психологічної літератури з теми дослідження: представлено змістовні характеристики найважливіших складових стресу; описано процеси, характерні для стресу; висвітлено особливості різноманітних видів стресу; досліджено вплив стресу на життєдіяльність і здоров'я людини, а також на професійну діяльність, зокрема педагогічну.

1.1. Феноменологія стресу

Даний підрозділ висвітлює історичні передумови виникнення вчення про стрес, розглядає полісемію терміна "стрес", фізіологічні та психологічні складові стресу, вивчає чинники виникнення стресу, аналізує вплив стресу на фізичний та психологічний стан людини, описує конкретні види стресу, зокрема, професійний.

1.1.1. Загальна характеристика стресу.

Проблема стресу в сучасній науці вивчається представниками різних шкіл і напрямків. Це пояснюється як універсальністю даного феномена, так і важливістю того значення, яке стрес займає у житті сучасного суспільства. Саме тому вивчення стресу є одним з пріоритетних завдань сучасної психології.

Дослідження, присвячені стресу, ведуться вже понад 80 років, причому їх інтенсивність постійно зростає. Так, до середини 90-х років XX століття кількість щорічних публікацій зі стресу наблизилась до 10 000 [42]. Проте дотепер дослідники теорії стресу ще не дійшли згоди щодо фундаментальних положень цього феномена.

Традиційно початком розробки проблеми стресу вважають 1936 рік, коли канадський дослідник Г.Сельє звернув увагу на те, що в пацієнтів, які страждають різними захворюваннями, виявляється ряд загальних симптомів: почуття нездужання, втрата апетиту і ваги, болі у м'язах і суглобах, шлунково -кишкові розлади. Характеризуючи й аналізуючи ці дані, Г.Сельє вперше вжив слово "стрес" для позначення "стану неспецифічної напруги в живому організмі, що виявляється в реальних морфологічних змінах у різних органах , і особливо в ендокринних залозах, що контролюються гіпофізом [236, с. 34] ".

Наукова новизна підходу Г.Сельє полягала в тому, що між неспецифічними ознаками він побачив певний зв'язок, що відбиває характер захисної реакції організму на шкідливий вплив. Учений зрозумів, що це найважливіший біологічний феномен, властивий усім живим істотам з досить високим ступенем структурно-функціональної організації. Саме ці клінічні прояви "хвороби взагалі" і виявлений експериментальний "синдром відповіді на ушкодження як таке" послужили підставою для створення Г.Сельє теорії

про “загальний, або генералізований адаптаційний синдром” [133]. Ця теорія розроблялася ним протягом сорока років і знайшла своє відображення в ряді фундаментальних робіт [132, 133, 134, 236, 237]. У нашому дослідженні ми спиралися не тільки на ранні роботи Г.Сельє, що поклали початок вивченню проблеми стресу, але і на більш пізні, що значно змінили і розширили її розуміння в сучасній науці.

Хоча Г.Сельє і вважають основоположником стресу, передумови для виникнення вчення з’явилися набагато раніше. На наш погляд, не менші заслуги в розробці теоретичних основ учення про стрес належать У.Кеннону, що розробив концепцію гомеостазу і тим самим створив одну з найважливіших передумов для виникнення вчення про стрес.

Якщо вдатися до змістовної характеристики стресу, то обов'язково слід визначити, що стрес передусім спрямований на відновлення гомеостазу організму, відновлення постійного стану його внутрішнього середовища. По суті, поняття “гомеостаз” містить у собі значення “співіснування” середовища, в якому перебуває організм, і його власного внутрішнього середовища. У механізмі гомеостазу чітко виявляється властивість пристосування, адаптації організму до зміни умов зовнішнього середовища, у якому він існує і з яким він співіснує. Так, ще І.М.Сєченов відзначав, що в наукове визначення життя необхідно включати і зовнішнє середовище [140].

У XX столітті стає очевидним тісний взаємозв'язок біологічних і соціальних складових середовища існування людини, тому У.Кеннон називає епілог до своєї книги “The wisdom of the body” (“Мудрість тіла”) “Взаємини біологічного і соціального гомеостазу” [194].

Взагалі стрес може бути визначений як механізм відновлення гомеостазу організму. У поняття гомеостазу при цьому вкладається значення реального стану організму, у якому відбита відносна динамічна сталість його внутрішнього середовища у фізіологічно припустимих межах. Цей стан підтримується завдяки складним координаційним і регуляторним взаєминам, що здійснюються на різних рівнях (поведінковому та фізіологічному).

Перша назва, під якою стрес увійшов у науковий обіг, це “загальний (генералізований) адаптаційний синдром (ЗАС)” [236] - у науці вживається англійський термін GAS - General Adaptation Syndrom. Термін містить безпосередню характеристику того напрямку, в якому реалізуються стрес-реакції організму. Особливу увагу слід звернути на те, що при дії дратівливих чинників організм прагне перейти в новий стійкий стан, змінюючи характер сформованих внутрішніх зв’язків: нейроендокринних, метаболічних тощо. Стійкість нового стану визначається системним характером змін, зумовлених дією зовнішнього фактора. Це випливає також із самого поняття загального адаптаційного синдрому, запропонованого Г. Сельє: “Ми назвали цей синдром “загальним”, тому що він викликаний лише тими агентами, що призводять до загального стану стресу (оскільки вони впливають на великі ділянки тіла), і у свою чергу викликає генералізоване, тобто системне захисне явище. Ми назвали його “адаптаційним” тому, що воно сприяє придбанню стану звички і підтримує цей стан. Ми назвали його “синдромом” тому, що його окремі прояви координовані і навіть частково

взаємозалежні [133, с. 60]".

Отже, біологічне значення стресу базується на вищевказаному його розумінні, тобто стрес – це спосіб придбання резистентності організму під впливом шкідливого чинника.

Результатом широкої популяризації досліджень у галузі стресу стало розповсюдження цього терміна у повсякденному мовленні, що призвело до значного "розмивання" його змісту. Стосовно полісемії терміну "стрес", Г. Сельє відзначає той факт, що термін "стрес" має різне значення для різних людей, тому дати його визначення дуже важко, хоча він і застосовується у повсякденному спілкуванні [134].

Стрімкий розвиток вчення про стрес привів до того, що незабаром воно вийшло за межі, первісно визначені самим Г.Сельє. За своєю феноменологією стрес виявився значно складнішим. Тому пізніше Г.Сельє запропонував таке визначення стресу - це "неспецифічна реакція організму на будь-яку висунуту до нього вимогу [132, с. 34]".

Подальші дослідження розкрили неповноцінність характеристики "неспецифічності" стресу, виходячи з того, що Г.Сельє дав визначення стресу, ґрунтуючись на дослідженнях стресових ситуацій одного типу. Отже, визначення стресу як неспецифічної реакції організму валідне лише стресовим ситуаціям, що характеризуються невизначеністю, обмеженістю чи повною неможливістю контролю. На сьогодні, за умов переважного характеру соціального стресу, такі види стресових станів швидше виняток, ніж правило.

Однак, не всі дослідники повністю заперечують поняття неспецифічної парадигми стресу: "мова йде про неспецифічний набір доволі специфічних реакцій організму на стрес [53, с. 11]".

Крім цього, слід відзначити, що адаптаційний синдром протікає своєрідно і навіть у фактично однакових умовах процес адаптації характеризується глибокими індивідуальними розходженнями. Теоретично неспецифічна реакція на практиці завжди підпадає під дію ще одного чинника – особистісного. У зв'язку з цим, М.Борневассер дав визначення стресу як "специфічних взаємин специфічної особистості і специфічної ситуації [18, с. 456]".

Г.Сельє розглядав стрес як односпрямований процес зв'язку організму із середовищем. Значну увага він приділяв біологічній сутності стресу. Наступні дослідження стресу призвели до змін в основних положеннях трактування стресу і виникнення нових теорій – психологічних.

Однією з найбільш прийнятних можна вважати когнітивну теорію стресу Р.Лазаруса і співавторів, за якою стрес розглядається як двоспрямовані відносини організму і середовища [113, 114, 115]. Стрес є реакцією не стільки на фізичні властивості ситуації, скільки на особливості взаємодії між особистістю і навколишнім світом. Згідно цієї теорії, стрес – це значущі для благополуччя особистості взаємини із середовищем, що випробовують наявні в розпорядженні ресурси організму й у ряді випадків можуть їх перевищувати. У результаті когнітивної оцінки значущості реально діючого чи уявлюваного фактора (стресора) відбувається

передбачення можливих небезпечних наслідків (оцінка погрози). Загроза є центральною ланкою в концепції психологічного стресу Р.Лазаруса. Загроза породжує захисну діяльність з усунення чи зменшення передбачуваної небезпеки, що може виражатися в подоланні ситуації, її прийнятті чи запереченні. Отже, когнітивна оцінка, що детермінується взаємодією особистісного фактора (індивідуально-особистісними характеристиками людини) зі стимулами зовнішнього середовища (стресорами) зумовлює характер стресової реакції.

Основна ідея в характеристиці особливостей розгортання стресу полягає в тому, що стрес – давній морфофункціональний механізм. Він склався в ті часи, коли захист організму здійснювався тільки від зовнішньої, фізичної небезпеки. Виникнення стресу у членів сучасного суспільства обумовлено переважно суто соціальними причинами [111]. Проблема полягає в тому, що стрес, починаючись на соціальному рівні, негайно охоплює фізіологічний і психологічний рівні, що, у свою чергу, різко погіршує працездатність, самопочуття і професійну діяльність людини. Це призводить до погіршення якості соціальної активності особистості, створюючи, таким чином, замкнене коло, розірвати яке людина, спираючись на сформовані у неї настанови життя і діяльності, вже не в змозі. Саме з цим, на нашу думку, пов'язана проблема "перевантаженості" сучасної людини стресовими станами. Людина стереотипно реагує на стан погрози навіть у тому випадку, коли вона не є реальною, а всього лише виникає в результаті реакції психіки людини внаслідок її гіперсоціалізованості.

На сьогодні ще не існує єдиної дефініції стресу. У зв'язку з цим у наукових джерелах вживаються визначення, основані на різних підходах.

У довідниковій літературі зустрічаються такі визначення стресу.

"Стрес - термін, що використовується на позначення великого кола станів людини, які виникають у відповідь на різноманітні екстремальні впливи – стресори [109, с. 386]".

"Стрес - це стан психічної напруги, що виникає у людини в процесі діяльності в найбільш складних, важких умовах, як у повсякденному житті, так і при особливих екстремальних обставинах [107, с. 371]".

Більш детальне визначення використовує Дж.Мак-Грат: "Стрес – це істотний дисбаланс між вимогою та можливістю відреагувати у випадку, коли неспроможність виконати вимогу призводить до важливих наслідків [227, с. 20]".

М.І.Єнікєєв розуміє стрес як "нервово-психічну перенапругу, викликану понадміцним впливом, адекватна реакція на який раніше не сформована, але повинна бути знайдена в цій ситуації [46, с. 169]".

Дж.Грінберг визначає стрес як комбінацію стрес-факторів і стресової реактивності [42].

К.Уільям надає таке визначення: "Стрес – це порушення спокою, що виникає як реакція на певну ситуацію чи діяльність як зовнішню, так і внутрішню [25, с. 5]".

Б.П.Доренвенд у своїй соціально-психологічній теорії визначив стрес як поведінкову реакцію на соціально-психологічні стимули [200].

К.Д.Спілберг [242] пропонує використовувати термін “стрес” для позначення умов навколишнього середовища, що характеризуються визначеним ступенем фізичної чи психологічної небезпеки. Автор визнає, що таке визначення стресу обмежене, однак більш чітке, ніж ті, що використовуються зараз.

Модель Г.Г.Вольф визначає стрес як фізіологічну реакцію на соціально -психологічні стимули [251].

Т.Кокс розглядає виникнення стресу у зв’язку з усвідомленням людиною наявності дисбалансу між висунутими до нього вимогами, та спроможністю їх виконати [63].

В.А.Татенко, дотримуючись суб'єктного підходу, трактує стрес, як емоційний стан суб’єкта неможливості реалізувати свої прагнення, які можуть мати різне розв’язання в залежності від їх значущості для даного суб'єкта, наявності у нього необхідних і достатніх внутрішніх ресурсів для діяння в даній стресовій ситуації [155].

Можна погодитись з думкою Р.Лазаруса [69], який відзначав, що різні уявлення про сутність стресу, його теорії і моделі багато в чому суперечать один одному.

Отже, ми можемо сформулювати основні положення щодо природи й особливостей феномена стресу.

Зміст поняття стресу зазнав значних змін з моменту його появи, що пов’язано з розширенням сфери його застосування та з більш детальним вивченням різних аспектів проблеми.

Полісемію терміна “стрес” вивчали такі дослідники, як В.Беер та Д. Робертс [241]. Було визначено, що у наукових публікаціях з організаційної діяльності протягом 1988-1989 рр. термін “стрес” використовувався як характеристика стимулу (41%), як характеристика реакції (22%), як характеристика стимулу та реакції (25%), чи з невизначеним змістом (14%).

В.А.Бодров підкреслює, що у сучасній науковій літературі термін “стрес” використовується, принаймні, у трьох значеннях: як суб’єктивна реакція – внутрішній стан психічної напруги; як фізична реакція організму на запропоновану вимогу чи шкідливий вплив; як зовнішні стимули чи події, що викликають напругу (тобто, у якості стресора) [14].

Таким чином, термін “стрес” застосовується не завжди обґрунтовано. Неоднозначність розуміння природи стресу призводить до розходжень у поглядах на його сутність, розбіжності трактувань феномену стресу, суперечливості отриманих даних тощо. Усе це свідчить про необхідність подальшого розвитку понятійного апарату, диференціації та чіткої ієрархії основних понять.

У нашому дослідженні в якості робочого ми використовуємо визначення стресу, сформульоване спільно з професором Т.М. Лисянською: стрес – це комплексна психофізіологічна реакція, що виникає внаслідок суб’єктивної оцінки факторів як стресогенних.

1.1.2. Детермінанти виникнення стресових станів.

Для досягнення мети дослідження необхідно розглянути основні причини виникнення стресу – стресори або стрес-фактори.

Передумови чіткого розуміння природи виникнення стресу ми бачимо в Г.Сельє, який стверджував, що реакція організму (ЗАС) не залежить від фактора, що викликає стресову реакцію. Стимули можуть бути різні за силою і характером впливу, але всі вони викликають однакову реакцію організму. Стереотипна фізична модель відповіді на стрес не залежить від його причини . Результат взаємодії з середовищем залежить такою ж мірою від наших реакцій на стрес-фактор, як і від природи цього фактора. Крім того, необхідно підкреслити, що не кожен вплив може викликати стрес. Для цього необхідно, щоб вплив фактора перевершував звичайні пристосувальні можливості індивіда.

Аналізуючи літературні джерела, можна констатувати різноплановість у визначенні стрес-факторів.

“Стресор – це різноманітні екстремальні впливи, що призводять до розвитку небажаного функціонального стану – стресу [143, с. 654]”.

За Дж.Грінбергом, стресор - це “стимул, що володіє здатністю запустити реакцію боротьби чи втечі (тобто викликати стрес) [42, с. 26]”.

Д.Брайт і Ф.Джонс визначають стрес-фактор, як “ряд потенційно обтяжуючих стимулів, під якими найчастіше розуміють життєві події, професійні фактори, або невеликі повсякденні неприємності [19, с. 352]”.

Б.П.Доренвенд, який визначив стрес як поведінкову реакцію на соціально-психологічні стимули у своїй соціально-психологічній теорії, зводить визначення стресора до основних подій, що порушують звичайний спосіб життя [200, 194].

Деякі моделі стресу відбивають взаємозв’язок поведінки і стану напруги у відносинах, що супроводжують групові процеси. Основною причиною виникнення стресу, згідно цих теорій, є необхідність членів суспільства підкорятися його соціальним нормативам [198, 199].

Питання класифікації стресорів залишається відкритим. Вітчизняний дослідник проблеми стресу, академік О.Я.Чебикін відзначає складність диференціації стресорів: “потенційно можна вважати фактично будь-який вплив на психіку як вплив визначеного стресора [171, с. 3]”.

Існує кілька загальних класифікацій стрес-факторів, які, на наш погляд, заслуговують уваги у зв’язку з необхідністю більш детального вивчення предмета дослідження.

Найбільш проста і несуперечлива класифікація, що спирається на уявлення Р.Лазаруса, поділяє подразники на фізичні і психологічні стресори, як реально діючі, так і передбачувані.

Більш розширена класифікація підрозділяє стресори на:

- фізичні фактори зовнішнього середовища;
- інформаційне навантаження (необхідність прискореної обробки інформації);

- порушення фізіологічних функцій (у результаті хвороби, порушення сну та інших причин);

- психологічні і психосоціальні чинники (відсутність контролю над подіями, усвідомлювана погроза, ізоляція, груповий тиск) [156].

Відповідно до класифікації С.Е.Гремлінг і С.М.Ауербах, усі наявні стресори можна поділити на: стресори, що нам не підпорядковані (неконтрольовані); стресори, які можна контролювати (підконтрольні); стресори, що не викликають стрес (тому що стрес є результатом нашої інтерпретації стресора) [39]. На наш погляд, ця класифікація є досить умовною, проте має практичне значення: вірна оцінка фактора дозволяє регулювати стресовий стан.

Р.Лазарус у своїй психологічній теорії стресу відзначав, що перемінні, які опосередковують стресову реакцію, мають психологічну природу і представляють собою оцінку загрози. Отже, саме загроза є основним чинником, що запускає психологічний стрес.

Як вже було відзначено у розділі 1.1.1, усвідомлення загрози – основна умова виникнення психологічного стресу, особливо якщо загроза стосується найбільш значущих для людини цінностей. Як загрозлива може сприйматися не тільки реальна обстановка, але і її символи чи уявлювана ситуація, а також усвідомлення відсутності готових програм діяльності в даній ситуації [16, 37, 69].

Отже, подія може оцінюватися як стресогенна, навіть якщо вона такою і не є (“суб’єктивний стрес”) [36]. І навпаки: об'єктивно шкідливий стимул, якщо він не визнається особистістю як такий, не є стресором - усе залежить від суб'єктивної оцінки.

На цій основі стресор можна охарактеризувати як внутрішній фактор, який залежить від інтерпретації свідомістю інформації, що наявна в даній ситуації [87]. Підтвердження цьому ми бачимо в роботі Л.А.Китаєва-Смика, який, спираючись на експериментальні дані, виділив у структурі стресора компонент суб'єктивного уявлення про нього: “наявність суб’єктивного контролю над стресогенною ситуацією змінює її несприятливий ефект [57, с. 126]”.

Автори міждисциплінарної моделі стресу Г.Базовіц, Г.Перскі та Ш. Корчін [189] причиною виникнення стресу вважають вплив стимулів, що викликають тривогу у більшості індивідів і призводить до ряду фізіологічних , психологічних і поведінкових реакцій.

Інтерпретація ситуації як стресової багато в чому визначається індивідуально-особистісними характеристиками індивіда. Встановлено, що та сама ситуація сприймається різними людьми як стресова, або як нейтральна, залежно від наявності або ж відсутності в них специфічних особистісних властивостей. Саме особистісні характеристики в першу чергу визначають форми реагування на стрес та ймовірні негативні наслідки стресових станів. Наочно це можуть підтвердити ті дослідження, у яких розкривається взаємозв’язок між окремими рисами характеру і виникненням різних соматичних захворювань. Однак при визначенні таких особистісних особливостей дослідники неоднозначні і відносять до них найрізноманітніші

фактори.

Серед великої кількості індивідуально-типологічних характеристик, що впливають на стресостійкість різні автори виділяють: екстраверсію – інтроверсію, тривожність, агресивність, фрустрованість, ригідність, екстрапунітивність – інтрапунітивність, психотизм – реактивність і нейротизм – емоційну стабільність.

Однак, як відзначає М.Є.Сандомирський, подібній класифікації властива зайва складність і громіздкість, що робить її мало придатною для практичних цілей [130]. Необхідно зазначити, що до причин виникнення стресу дослідники відносять різнорідні фактори.

Так, в роботі Ю.В.Мойкіна та соавторів "Психофізіологічні основи перенапруги" відзначено, що формуванню нервової напруги сприяють наступні особистісні особливості: агресивність, нейротизм, хронічна тривожність, внутрішнє напруження, конфлікти (мотиваційні й інтимно-особистісні), посилення значення суб'єктивного фактора в оцінці життєвих ситуацій, непорозуміння між близькими людьми, емоційно насичена мова, напруженість м'язів тіла під час розмови, непевність у собі [86].

О.І.Бистрицька відносить до основних факторів, що визначають характер стресової реакції індивіда, саморегуляцію, чутливість до стресора, стійкість [20].

В.Л.Марищук і В.І.Євдокимов у своєму дослідженні "Поведінка і саморегуляція людини в умовах стресу" пов'язують виникнення емоційної напруженості з визначеними рисами характеру і певними типологічними особливостями нервової системи, а саме: низькою емоційною стійкістю; приналежністю до слабкого типу нервової системи; вираженою слабкість гальмівних процесів; низькою рухливістю основних нервових процесів; різними негативними функціональними реакціями і станами після хвороби [78].

Як ми бачимо на прикладі лише декількох запропонованих класифікацій, не існує єдиних критеріїв вибору чинників, що детермінують стресові стани. Однак при всьому розмаїтті і неоднорідності виділених факторів, можна відзначити спільні тенденції.

Нерідко підставою для аналізу розходжень, що виявляються в стрес-реакції, обираються типологічні особливості нервової системи [78, 79, 86, 105 , 113, 129, 130, 131, 177].

Відзначено, що антистресова, емоційна стійкість безпосередньо пов'язана з такою характеристикою індивіда, як темперамент [113].

Серед психологічних факторів виникнення стресу багато дослідників відзначають нейротизм [78, 86, 108, 129, 130].

Експериментально доведена залежність емоційної напруженості від таких індивідуальних властивостей особистості, як екстравертованість – інтровертованість [79, 211, 223]. Дослідники встановили взаємозв'язок інтровертованості з погіршенням адаптації і розвитком таких соматичних захворювань як алергійний риніт, синдром хронічної втоми [46]. В екстравертів, у зв'язку з більшою емоційною реактивністю на індукцію позитивних емоцій підвищена (у порівнянні з інтровертами) адаптація до

психологічних стресорів [46].

Тривожність, як індивідуально-особистісна характеристика, так само пов’язана з розвитком стресових станів [77, 85, 130, 138, 189]. Встановлено, що в умовах хронічного стресу тривожність розвивається в людей з будь-яким типом нервової системи, хоча в представників сильного типу для цього необхідно більше часу: “Під впливом емоційно напруженої діяльності висока особистісна тривожність стає постійною властивістю [138, с. 117]”. Дослідження, проведені серед учителів, виявили несприятливу тенденцію. Так, у 45,6% студентів педагогічних вузів і 75,3% учителів зафіксовано високий рівень особистісної тривожності [138]. Ця особистісна характеристика особливо негативно позначається на педагогічній діяльності, тому що тривожний педагог не може створити позитивний емоційний настрій, негативно впливаючи на дітей.

Впливає на особистісну схильність до розвитку стресу і така якість, як агресивність [31, 130].Відзначено, що агресія є складовою характеристикою поведінкового патерну типу “А”, найбільш уразливого для стресу [67].

Самооцінку часто пов’язують з розвитком стресових станів [42, 112, 130]. За результатами досліджень серед учителів було встановлено, що “ріст самооцінки в групі педагогів, які досягають високих успіхів, позитивно пов' язаний зі стресостійкістю, тоді як у педагогів із низьким рівнем майстерності відбувається підвищення ступеня схильності до стресу [112, с. 53]”. На підставі наведених даних можна зробити висновок про те, що адекватна самооцінка підвищує стресостійкість.

Впливає на стресостійкість особистості і її локус контролю. Численні дослідження дозволили зробити висновок про позитивний зв’язок інтернальності і стресостійкості [58, 112, 130, 131]. Встановлено, що “із ростом внутрішнього локусу контролю вчителі краще справляються зі стресорами навчально-виховного процесу [112, с. 53]”. Інші вчені виділяють зв’язок екстернальності з психопатологією [245].

Отже, на сучасному етапі до чинників виникнення стресу відносять різнорідні фактори. Дослідниками стресу виділяються кілька груп факторів, що провокують виникнення стресових станів у людини, які можуть бути визначені як детермінанти стресових станів. Визначальними у виникненні стресу є суб’єктивні чинники – суб’єктивна оцінка факторів як стресогенних. Інтерпретація факторів як стресогенних багато у чому визначається індивідуально-психологічними особливостями індивіда - внутрішніми факторами.

1.1.3. Вплив стресу на актуальний стан людини.

Для розв’язання завдань нашого дослідження необхідно дослідити, як впливає стрес на фізичний та психологічний стан людини. На сьогодні дослідники проблеми стресу не мають єдиної думки щодо питань, є стрес безумовно корисним або безумовно шкідливим, чи існують межові стани, при яких він виявляє себе подвійно.

Різні підходи, представлені серед проаналізованих нами робіт, можуть бути оцінені не як суперечливі, а як такі, що взаємно доповнюють один

одного. Імовірно, це пов’язано з тим, що багато авторів недостатньо повно враховують усю багатоплановість і неоднозначність такого явища, як стрес.

Згідно Г.Сельє, у своєму розвитку загальний адаптаційний синдром проходить наступні стадії: перша - реакція тривоги (alarm reaction), друга - резистентність (stage of resistence), третя - виснаження (stage of exhaustion).

Впродовж першої стадії мобілізуються захисні сили організму, починається процес перебудови системи регуляції. Якщо сила дії подразника виходить за межі компенсаторних можливостей організму, може наступити смерть.

Як відзначає Р.М.Грановська, на першій фазі стресу організм справляється з навантаженням ще за допомогою функціональної мобілізації без структурних перебудов. Фізичний і психологічний стан на цій стадії стресу в більшості людей характеризуються високим тонусом і підвищеною працездатністю [37].

Якщо дія стресора продовжується, слідом за першою настає друга фаза - стабілізації - збалансованої витрати адаптаційних резервів організму. Усі параметри, виведені з рівноваги в першій фазі, закріплюються на новому рівні. Організм перебудовує усі свої функціональні системи відповідно до нових умов.

При більш тривалому впливі стресора у зв’язку з обмеженістю резервів організму настає третя стадія - виснаження. На другій і третій стадіях організм, вичерпавши свої функціональні резерви, вмикає структурні перебудови. Третя стадія характеризується порушенням адаптаційних механізмів у психіці і поведінці.

Розглянемо можливі реакції організму людини на стрес. О.Грегор у такий спосіб характеризує вплив стресу на загальний стан людини.

1. Після того як фактори, що провокують стрес, “запускають” реакцію стресу, людина свідомо чи підсвідомо намагається пристосуватися до зовсім нової ситуації. Потім настає вирівнювання, або адаптація. Людина або має рівновагу в ситуації, що створилася, і стрес не призводить до будь-яких наслідків, або не адаптується до неї - це так звана MAL-адаптація (погана адаптація). Як наслідок цього, можуть виникнути різні психічні чи фізичні відхилення.

2. Пасивність. Вона виявляється в людини, адаптаційний резерв якої недостатній і організм не здатний ефективно протистояти стресу. Виникає стан безпорадності, безнадійності, депресії. Але така стресова реакція може бути тимчасовою.

Дві інші реакції активні і підлягають волі людини.

3. Активний захист від стресу. Людина змінює сферу діяльності і знаходить щось більш корисне і придатне для досягнення рівноваги, що сприяє поліпшенню стану здоров’я (спорт, музика, робота в саду чи городі, колекціонування тощо).

4. Активна релаксація (розслаблення), що підвищує природну адаптацію людського організму - як психічну, так і фізичну. Ця реакція найбільш діюча [38].

О.В.Скалько так само відзначає, що існують активна і пасивна форми реагування на стрес. “Фізіологічні прояви активного реагування - підвищення кров’яного тиску, частішання серцебиття, звуження судин поверхні шкіри; психологічні прояви - емоції люті, гніву; поведінкові - готовність до нападу чи активного захисту. Пасивна форма реагування: уповільнення серцебиття, іноді - активізація роботи шлунково-кишкового тракту, психологічні - страх, туга, поведінкові завмирання, уникання активних дій [142, с. 14]”. Перший тип реагування пов’язують з перевагою в людини тонусу симпатичної вегетативної нервової системи, другий – парасимпатичної нервової системи.

У зв’язку з подібними класифікаційними описами Б.Спенсер виділяє такі індивідуальні норми реагування на стрес:

а) гальмуючий тип реагування (пасивний), для якого характерні симптоми: психологічна амнезія (у дітей зустрічається втрата навичок і умінь експресивної мови), прагнення уникати нагадувань про травму, пригніченість думок і почуттів, а також уникання активності в ситуаціях, що нагадують стресогенну.

б) патологічна психофізіологічна збудливість, що виявляється в дратівливості, підвищеній лякливості, поганій концентрації уваги [241].

Як ми бачимо, реакції на стрес дуже різноманітні. Дослідження, проведені різними авторами, вказують на неоднозначність впливу стресу на психічні процеси. Так, існують дані про активізацію психічних процесів, незалежно від фази стресу протягом 1-3 стадій стресу. Зокрема, відзначається поліпшення обсягу сприйняття, рівня відчуттів, швидкості запам’ятовування, стійкості уваги, швидкості мислення, комунікативної активності.

У деяких людей під впливом стресу активізується мислення: підсилюється інтегративне чи диференційоване осмислення інформації. Обидва види стресової активізації розумового процесу є адаптаційно-захисними реакціями і спрямовані на оволодіння ситуацією і досягнення контролю [17].

За іншими джерелами стрес негативно впливає на психічні процеси. Так, дослідники відзначають зниження і втрату слуху, порушення мови, стирання пам'яті минулого досвіду чи фрагментарну амнезію.

Отже, якщо ми спробуємо охарактеризувати стрес як одну з найважливіших вітальних характеристик живих організмів, то ми повинні будемо взяти до уваги існування різних поглядів на його сутність.

Так, досліджуючи біохімічні механізми стресу, Л.Є.Панін відзначав, що: “Стрес - це спосіб досягнення (придбання) резистентності організму при дії на нього шкідливого фактора. Він спирається на різні механізми, залежно від складності структурно-функціональної організації біосистеми [96, с. 4]”. Автор підкреслює також, що стрес - це форма випереджального відображення дійсності, завдяки якій організм уникає шкідливого ефекту подразника, доки викликані ним зміни стануть незворотними. “Інакше кажучи, неспецифічні реакції мають характер випереджальних, а це забезпечує надійність адаптивної поведінки біосистеми у швидко мінливих

умовах існування [96, с. 5]". Такий погляд є "позитивною" оцінкою стресу і його місця в життєдіяльності організму.

Але не всі дослідники мають спільні погляди на позитивне значення стресу. Л.М.Аболін і Т.І.Аболіна відзначають, що трактування позитивної оцінки стресу можливе лише при ототожненні стресу з психічною напругою [1]. Автори розрізняють ці поняття і визначають стрес як процес, що завжди призводить до тих чи інших психічних відхилень.

Схожу думку має А.Бернар, який у своєму дослідженні "Стрес виліковний", зазначає, що: "У 60-70 роки говорили про позитивний вплив стресу, зокрема на професійні і спортивні результати. Так народилося поняття "корисний стрес". Визнавши помилку минулих років, сьогодні всі вважають стрес шкідливим. Підтримувати стрес – однаково, що вживати наркотичні речовини, причому з усіма відомими наслідками, що звідси випливають, передчасною зношеністю і ризиком зробити помилки. Стрес завжди шкідливий [9, с. 16]".

Традиція, що склалася до теперішнього часу в різних галузях медичної науки, характеризує стрес як шкідливе явище, що наносить значну шкоду організму. У науковій літературі стрес найчастіше розглядають як головну причину виникнення різних захворювань і навіть смерті.

Розвиваючи цей погляд, А.В.Вальдман характеризує стресову реакцію організму на зовнішні подразники як комплекс психічних і соматичних порушень, що розвиваються як наслідок значних чи повторних емоційних напружень, що перевищують можливості психічної адаптації [21].

Дійсно, різні автори вказують на десятки (і навіть сотні) ушкоджень, які стрес завдає організму. Найбільш загальними і розповсюдженими фізичними симптомами стресу є головний біль, шлунковий біль, відчуття "здавлювання" грудної клітки, біль в області попереку, тяжкість, напруга в основі шиї, хронічні запори. Можливі й інші симптоми: безсоння, зниження працездатності, нездатність цілком зосередитися, дратівливість, розрив чи ускладнення відносин із близькими, млявість, інертність, загальний життєвий спад. Під впливом стресу люди впадають у депресію, втрачають сон, стають нетовариськими, роздратованими, легковажними, неспокійними, апатичними [27].

Крім перерахованих симптомів, стрес є причиною виникнення багатьох соматичних захворювань. Експериментально було доведено: затяжні, стереотипно повторювані негативні емоції призводять до розвитку специфічних тілесних розладів – психосоматичних захворювань [188].

Дж.Грінберг визначає психосоматичне захворювання як фізичну хворобу, причиною якої є емоційний стрес. "Хвороба не викликається проникненням хвороботворних мікроорганізмів; це свідомість змінює фізіологію таким чином, що відбувається порушення нормального функціонування організму [42, с. 80]".

Цікаву ідею висунув В.Шутс, який вважає, що хворобу вибирає сама людина як неусвідомлену відповідь на свою життєву ситуацію. Людина соматизує свої невідреаговані в процесі стресу негативні емоції і психологічні проблеми, "заморожуючи" їх у вигляді тілесних відчуттів [181].

Таким чином, усвідомлення і відреагування негативних емоцій може мати терапевтичний ефект.

Як відзначають А.Б.Холмогорова і Н.Г.Гаранян, соматизація – це не тільки схильність до переживання психологічного стресу на фізіологічному рівні; це також розвиток реальних (“органічних”) соматичних порушень у результаті впливу стресу, з яким людина не може справитися [169].

Розглядаючи соматичні захворювання як наслідок стресу, необхідно відзначити, що хоча стрес може викликати порушення будь-яких органів, найбільш часто страждають такі системи організму:

1)шлунково-кишкова - хронічний розлад шлунка, нервові болі в животі, спазми товстої кишки, виразки травного тракту, дванадцятипалої кишки;

2)жувальна - незбалансовані щелепи як головна причина болю від скорочення м’язів - одне з відкриттів останнього часу;

3)м'язи спини - вони є мішенню для нагромадження напруги через свою слабкість і недостатню гнучкість внаслідок недоліку вправ;

4)серцево-судинна: серце і м’язи, з’єднані із судинною системою. Результатом є частий біль у грудях;

5)шкіра - псоріаз, екзема, кропивниця можуть бути викликані стресом [33].

До вищезазначеного необхідно додати розлад імунної системи внаслідок стресу [42, 99, 232]. Дослідження показали, що стрес знижує ефективність роботи імунної системи шляхом зменшення Т-лімфоцитів [42]. У результаті стає більш імовірним розвиток алергійних реакцій, приступи астми [243] і навіть раку [68, 152, 232]. Крім того, в умовах хронічної емоційної діяльності можливий розвиток затяжних дистимічних розладів [13].

Стрес сприяє багатьом хворобам. Встановлено, що емоційний стрес може викликати порушення серцево-судинних функцій, в тому числі стійку артеріальну гіпертензію та інфаркт міокарда [86, 95, 96, 150, 223].

Інші дослідження в цій галузі розширили коло серцево-судинних захворювань унаслідок стресу. Серед них називають склероз коронарних судин, стенокардію [150]; ішемічний інсульт (ішемічна хвороба серця) [223, 243].

Стрес сприяє таким захворюванням шлунково-кишкового тракту, як виразкова хвороба шлунка і дванадцятипалої кишки [53]. Ще Г.Сельє звернув увагу, що в пацюків у стані стресу у шлунку і дванадцятипалій кишці розвиваються виразки [237]. Подальші дослідження дозволили визначити зв’язок стресу і захворювань шлунково-кишкового тракту: “У результаті стресу зростає рівень соляної кислоти в шлунку і знижується ефективність імунної системи... [42, с. 69]”.

Стрес також підсилює м’язову напругу й іммобілізацію м’язів, що вважається основною причиною головного болю, болю в спині [214], болю в шиї і плечах [42], а також скроньо-нижньощелепного синдрому [212]. На думку Н.К.Козиної, у м’язах залишається вся інформація про пережиті людиною стреси [61]. Більш того, повсякденне “заморожування” емоцій, вантаж яких осідає в тілі у вигляді ділянок м’язової напруги – хворобливих

м’язових ущільнень чи тілесних еквівалентів емоцій, призводить до поступового утворення “м’язового панцира” [129].

Результатом стресу може стати головний мігренозний біль. За даними Д.Колберна в Америці мігренню страждають 18 мільйонів жінок і 6 мільйонів чоловіків [196].

Отже, стрес дійсно може викликати велику кількість різноманітних негативних наслідків. Багато дослідників не відносять однозначно стрес до негативного або позитивного явища в житті людини, через різні умови, що визначають характер стресових реакцій. Відповідно до цього підходу стрес - це “сильні, як неблагополучні, так і благополучні для організму реакції різного роду [157, с. 86]”.

Так, наприклад, багато авторів розрізняють “гарний” стрес – евстрес і “поганий” - дистрес. Будь-яка нормальна діяльність може викликати значний стрес, не заподіявши ніякої шкоди. Водночас існує шкідливий стрес – дистрес.

М.Борневассер відмічає, що “тільки сполучення ситуативної перенапруги та обмежених когнітивних і емоційних можливостей призводить до захворювань [18, с. 464]”.

Н.В.Самоукіна так само звертає увагу на фактор тривалості стресу. І якщо короткочасний стрес позитивно позначається на організмі, мобілізуючи його, то тривалий відбивається вкрай несприятливо [124].

Вид стресу також має значний вплив на характер стресової реакції і ймовірні негативні наслідки. Фахівцям відомо, що “стрес зруйнованої надії” (психологічний стрес) зі значно більшою імовірністю, ніж стрес від надмірної м’язової роботи (фізичний стрес) призводить до захворювання [39].

Серед факторів, що визначають модальність стресу - емоційно позитивний чи негативний характер стресу - виділяють: можливість вибору, ступінь контролю над ситуацією, можливість передбачення чи попередження несприятливих наслідків [28].

Узагальнюючи, можна сказати, що в сучасній науці відсутня однозначна оцінка стресу як позитивного чи негативного явища. Стрес є причиною розвитку багатьох соматичних захворювань. Аналіз літературних джерел виявив велику кількість досліджень, що вказують на зв’язок між стресом і ослабленням імунної системи організму, виникненням серцево-судинних захворювань, хвороб шлунково-кишкового тракту, м’язовою напругою, і навіть смертністю. У подальшому ми дослідимо вплив стресу на стан здоров’я вчителя.

Можна відзначити, що характер стресової реакції, який призводить до адаптації або хвороби, визначається різноманітними факторами: видом стресу – дистрес чи евстрес, фізичний чи психологічний, тривалістю стресу – короткочасний чи пролонгований, силою подразника – мала доза чи надмірна .

1.1.4. Класифікація стресових станів.

Різне ставлення дослідників до загальної оцінки стресу пов’язане не тільки з різноманітними підходами в оцінці впливу стресу на життєдіяльність

людини, але і з тим, що вчені вкладають у це поняття різний зміст.

У цьому підрозділі розглядаються особливості основних видів стресу для більш детального вивчення предмету дослідження. Диференціація різних видів стресу, на нашу думку, дозволить більш поглиблено висвітлити специфіку професійного стресу вчителя.

На сьогодні існують різні класифікації, кожна з яких виділяє конкретні види стресу, спираючись на його специфічні ознаки [16, 20, 22, 27, 28, 29, 77, 79, 123, 124, 129, 142, 153, 154, 155, 158, 176].

Г.Сельє запропонував класифікацію, за якою розрізняються такі види стресу, як евстрес і дистрес. Під евстресом розуміється мобілізація адаптаційних ресурсів організму під дією надзвичайного фактора, що найчастіше дає позитивний ефект. Термін дистрес позначає негативні наслідки цього впливу у випадках недостатності захисних ресурсів організму .

Аналогічної позиції дотримується Н.В.Самоукіна, що виділяє конструктивний і деструктивний види стресу. На думку дослідниці, “перший сприяє підвищенню адаптаційних і мобілізаційних сил людини в умовах дискомфорту і небезпеки, другий, позамежовий стрес, руйнує людину [124, с. 45]”. Відповідно до цього підходу, кожна людина має свій “поріг чутливості до стресу” - той індивідуальний рівень напруженості, до якого ефективність діяльності підвищується (конструктивний стрес). Але якщо вплив стресогенного фактора підсилюється і стає вище порогу чутливості, у людини підвищується внутрішня напруженість, а ефективність її діяльності знижується аж до повного її руйнування (деструктивний стрес) [124]. Переступивши індивідуальний “поріг” за силою впливу, стрес стає згубним.

Найбільш загальною є класифікація, основана на фізіологічних характеристиках стресу (фізіологічний стрес), і його психологічних характеристиках (психологічний стрес). Але, як зазначає Л.А.Китаєв-Смик, такий поділ стресу є дуже умовним і не дозволяє розкрити цілісність механізмів, що лежать в основі прояву стресу [57].

Незважаючи на те, що стрес вважається неспецифічною (тобто генералізованою реакцією), існують чіткі розходження в актуалізації стресу залежно від того роду стресорів, що його породили. Так, при фізичному стресі, надниркові залози виділяють переважно норадреналін, при психічному (тривога, страх, лють) - насамперед адреналін.

Фізіологічний стрес може виявлятися в порушенні гомеостазису під час впливу негативного стимулу на організм людини. Організм відповідає комплексною узагальненою захисною реакцією (зміною адаптивної активності), що мало залежить від специфіки подразника.

Якщо у фізіології стрес описується достатньо чітко, то характеристики стресу як психологічного феномена такої чіткості не мають.

Психологічний стрес можна охарактеризувати як стан організму, який виникає в процесі взаємодії організму із зовнішнім середовищем, що супроводжується значною емоційною напругою в умовах, коли нормальна адаптивна реакція виявляється недостатньою [77].

“Психологічний стрес є реакцією суб’єкта на загрозу впливу екстремального сигналу чи ситуації, що сприймається й оцінюється таким чином (тобто як загроза) за допомогою механізмів психічного відображення та суто індивідуально [16, с. 450]”.

Нечіткість термінологічних визначень викликано, ймовірно, ще і тим фактом, що сам психологічний стрес внутрішньо неоднорідний. Так, розрізняють стрес емоційний і інформаційний.

При емоційному стресі відбуваються складні психічні процеси оцінки небезпеки і пошуку відповідних засобів її запобігання. Стрес супроводжується надмірно підвищеною емоційною напругою. Характер стресової реакції залежить не тільки від оцінки ступеня шкідливості стресора даною людиною, але і від уміння реагувати на нього певним чином.

Як і саме поняття “стрес”, термін “емоційний стрес” дотепер не має чіткого однозначного визначення. Різні автори термін “стрес” використовують для позначення різних понять, таких як конфлікт, тривога, фрустрація. Так само у поняття “емоційний стрес” вкладається зміст про різного роду стани – від психоемоційної напруги до станів, що знаходяться на грані патології, психічної дезадаптації.

Під емоційним стресом розуміють реакції організму на емоційні подразники значної сили, спрямовані на створення нового рівня адаптації чи на формування поведінки організму у відповідь на умови, що змінилися [22]. Отже, визначальним параметром емоційного стресу стає кількісна міра стресора.

Г.Н.Кассиль [56], М.Н.Русалова [122], Л.А.Китаєв-Смик [57] і деякі інші дослідники під емоційним стресом розуміють широке коло змін психічних і поведінкових реакцій, що супроводжуються вираженими неспецифічними змінами біохімічних, електрофізіологічних показників та інших реакцій.

Як відзначає М.І.Єнікєєв, емоційний стрес – “це емоційний стан, пов’язаний з тотальною мобілізацією сил на пошук виходу з положення, що створилося, на досягнення необхідного пристосувального ефекту [46, с. 169]” .

Інформаційний стрес виникає в ситуаціях інформаційних перевантажень, коли людина не справляється із завданням, не встигає приймати правильні рішення в необхідному темпі при високому ступені відповідальності за їх наслідки.

Згідно В.А.Бодрову, інформаційний стрес являє собою реакцію суб'єкта на погрозу впливу чи реальний вплив екстремального сигналу чи ситуації, що сприймається й оцінюється в такий спосіб за допомогою механізмів психічного відображення і суто індивідуально [14].

У літературі зустрічаються й інші класифікації психологічного стресу. Одна із загальноприйнятих класифікацій психологічного стресу включає наступні його види:

- внутрішньоособистісний стрес (нереалізовані домагання, потреби, безцільне існування тощо);

- міжособистісний (суб'єктивна оцінка труднощів міжособистісної взаємодії, наявність актуальних конфліктів або погроза їх виникнення);
- особистісний (при порушенні запропонованих соціальних ролей);
- сімейний;
- професійний [129].

Важливим параметром для класифікації стресу є часовий фактор. Особливо небезпечним є тривалий вплив стресу. Помічено, наприклад, що "за 10-15 років роботи в екстремальних умовах організм людини зношується так, немов він пережив найтяжчий інфаркт [124, с. 45]". Встановлено, що в умовах хронічної стресогенної ситуації спостерігається порушення психічної адаптації, що розвивається відповідно до чотирьох етапів, які розглядаються як послідовні стадії психічної кризи [24]. І, навпаки, сильний короткочасний стрес активізує людину, ніби струшує її, поліпшуючи (підсилюючи) адаптаційні можливості.

Слід зазначити типологію стресу, за гендерною ознакою – чоловічий і жіночий стрес [27, 28, 86, 165]. Дослідники відзначають існування значної різниці між реакцією на стрес у жінок і чоловіків. Так, жінки більш ощадливі на фізіологічному рівні, однак витрачають більше емоційної енергії [165]. Деякі дослідники вважають, що жінки фізіологічно більш стресостійкі. Є відомості, що у жінок "симпатико-адреналінова реакція на стрес менш виражена, ніж у чоловіків, тобто стресостійкість у жінок більша та дистрес у них не такий помітний [86, с. 213]". Необхідно також відзначити наявність розходжень на соціальному рівні. Так, жінки в нашому суспільстві, незважаючи на істотні зміни, дотепер несуть подвійне навантаження – вдома і на роботі, що, природньо, інтенсифікує стрес.

Ще одним фактором для виділення видів стресу є віковий критерій. Відповідно виділяють дорослий і дитячий стреси [79, 142]. Крім того, існує розходження між сприйняттям і реакцією на стрес у зрілому і літньому віці [165, 199, 248]. Незважаючи на те, що вік є одним з основних факторів у визначенні стресової реакції, у цьому відношенні його ще не досить вивчено. Експериментально було доведено, що здатність до адаптації у людей з віком не змінюється, однак літні обстежувані навмисно уникають потенційно стресових ситуацій, змінюючи, таким чином, свою реакцію [165].

Характеризуючи наведені вище види стресу, слід відзначити, що всі вони відносяться до бінарних (подвійних), у яких для кожного виду існує альтернативний. Однак може бути виділений ряд особливих стресових станів , у яких немає подібної поляризації. Так, наприклад, як особливу форму психологічного стресу можна розглядати стан фрустрації (від лат. "frustratio" - катастрофа планів).

М.І.Єнікєєв визначає фрустрацію, як "стійкий і глибокий негативний емоційний стан, викликаний катастрофою близькодосяжної і значущої мети, зрив стратегічних планів особистості, що супроводжується, як правило, агресивними проявами по відношенню до фрустратора [46, с. 176-177]".

Фрустрація, за А.Г.Маклаковим, – це "психічний стан людини, який спричиняється об'єктивно нездоланними перешкодами, що виникають на шляху до досягнення мети або розв'язання завдання чи переживання невдачі

[77, с. 463]”.

В.А.Якунін розуміє фрустрацію, як “особливий психічний стан, що є цілісною реакцією особистості, станом, у який втягуються всі сторони психіки людини [184, с. 23]”.

Для нашого дослідження представляє інтерес феномен фрустрації як особливого виду стресу, який може виникнути в процесі професійної діяльності вчителя.

В.А.Якунін відзначав [184], що своєрідність проявів емоційних реакцій у стані фрустрації визначається структурою основних властивостей особистості і певною мірою відбиває її.

Актуальний рівень фрустрації залежить від сили, інтенсивності фрустратора, функціонального стану людини, що потрапила у фрустраційну ситуацію, а також від сформованих у процесі становлення особистості стійких форм емоційного реагування на життєві труднощі. Б.Г.Ананьєв підкреслював, що в більшості випадків фрустратори, які дезорганізують індивідуальну свідомість і поведінку людини, мають соціальну природу і пов'язані з розпадом і порушенням соціальних зв'язків особистості, зі зміною соціального статусу і соціальних ролей, з різними моральними і соціальними втратами [4].

Фрустрація супроводжується гамою негативних емоцій, серед яких переважають: гнів, роздратування, почуття провини тощо. За В.С.Мерліном, основними емоційними реакціями при фрустрації можуть бути агресія, досада, тривожність, пригніченість, знецінювання мети і завдань [80]. Стан фрустрації пов'язаний зі значною і тривалою дезорганізацією психічних процесів (ослабленням пам'яті, здатності до логічного мислення і т.п.).

Важке подолання фрустрації пов’язане з тим, що людина не може усунути причини цього стану [184]. Тому в стані фрустрації вона свідомо шукає будь-які компенсуючі виходи або неусвідомлено робить неадекватні дії: поринає у світ мрій, іноді регресує, повертається до більш ранніх стадій психічного розвитку.

Останнім часом, як особлива форма загальної стресової реакції, посилено вивчається травматичний стрес або посттравматичний синдром [142, 153, 154, 176, 178]. Характеризуючи цей вид стресу, Є.М.Черепанова відзначає, що “коли стрес перевантажує психологічні, фізіологічні, адаптаційні можливості людини і руйнує захист, він стає травматичним, тобто викликає психологічну тривогу [176, с. 6]”. Через те, що подібний вид стресу зустрічається при дуже специфічних умовах, ми не розглядаємо посттравматичний стрес більш докладно.

Ґрунтуючись на вищерозглянутій класифікації, І.Г.Тимощук виділив “постсоціалістичний травматичний синдром”, що є характерним для нашого суспільства. Це явище, на думку автора, виражається у вигляді “специфічного стану особливої духовної психологічної депривації, що абсурдно сполучається зі штучно викликаним сенсорним перевантаженням (політика, ТВ, Інтернет і ін.) [158, с. 58)]”. Автор відзначає негативну дію даного феномена на все суспільство: руйнування морально-етичної сфери, можливість появи психозу тощо.

Ще одна класифікація психологічного стресу, запропонована В.А. Татенко, ґрунтується на авторській теорії “психологічного алгоритму діяча”, що містить у собі різні інстанції суб'єктної активності (або “авторського діяння”): “Я – є”, “Я – можу”, “Я – хочу”, “Я – вирішую” “Я – виконую”, “Я – оцінюю”, “Я – зберігаю (маю)”. Саме ці інстанції послужили підставою для виділення 7 різновидів стресу: екзистенційний стрес; інтенційний стрес; потенційний стрес; стрес ухвалення рішення; стрес виконання; стрес оцінювання; стрес придбання. На думку автора, така класифікація містить потенціал для відповідей на питання про “гарячі психологічні точки”, у яких може зароджуватися і виявлятися стрес; про якісну психологічну специфіку стресових переживань; про логіку психологічного розгортання стресу і його психологічний профіль [155].

Останнім часом певний інтерес, як психологів, так і представників суміжних спеціальностей викликає проблема професійного стресу через його вплив на працездатність, стан здоров’я працівників, продуктивність і якість праці. У зв’язку з темою нашого дослідження особливий інтерес для нашої роботи становить детальне вивчення особливостей професійного стресу.

Всесвітня організація охорони здоров’я назвала професійний стрес “хворобою XXI століття”, тому що цей вид стресу зустрічається в будь-якій професії світу і прийняв розміри “глобальної епідемії” [228]. Міжнародна організація праці оцінила збитки в результаті стресу в двісті мільярдів доларів щорічно. Сюди входять оплата лікарняних, вартість госпіталізації й амбулаторного лікування, а також витрати через зниження продуктивності праці. Існує чимала кількість аналогічних даних [18, 66, 71, 244, 246].

Багато досліджень присвячено зв’язку професійного стресу і здоров’я . І хоча довести прямий вплив стресу дуже важко, існують підтвердження тому, що професійний стрес призводить до виникнення різних соматичних і невротичних розладів [17, 51, 66, 71, 93, 162]. Був виявлений зв’язок між роботою і виникненням гіпертензії [218, 253]. Професійний стрес пов’язаний з розвитком ішемічної хвороби серця [216, 247]. Працівники у стані професійного стресу не одержують задоволення від своєї роботи, що веде до збільшення симптомів психосоматичних захворювань [191, 222]. Крім того, професійний стрес спричиняє виникнення діабету і виразки шлунка [213]. Фактично, професійний стрес викликає всі захворювання, властиві стресу й описані нами раніше. Слід відзначити також, що професійний стрес має і більш серйозні наслідки. Дослідження встановили взаємозв’язок між професійним стресом і смертністю від інфарктів: найбільша кількість інфарктів припадає на понеділок, а найменша - на п’ятницю, тобто наприкінці робочого тижня [231]. У наступному підрозділі приділимо увагу питанню впливу професійного стресу на здоров’я вчителя.

Однак праця може не тільки шкодити здоров’ю - її можна використовувати як могутній антистресовий фактор. Праця з погляду зміцнення здоров’я безцінна [51]. Наприклад, крім засобів до існування вона дає людині почуття приналежності, забезпечує можливостями для самовираження і самовдосконалення, дозволяє зайняти місце в соціальному

середовищі і забезпечує необхідне коло спілкування. Крім того, занадто малий вплив професійного стресу так само шкідливий, як і його надлишок. Існує оптимальний рівень професійного стресу, необхідний для нормальної діяльності [195].

За визначенням Н.В.Самоукіної, професійний стрес – це “напружений стан робітника, який виникає у нього під час дії емоційно-негативних та екстремальних факторів, що пов’язані з виконанням професійної діяльності [128, с. 116]”.

Дж.Шаріт і Г.Сальвенді [239] визначають професійний стрес, як багатомірний феномен, що виражається у фізіологічних і психологічних реакціях на складну трудову ситуацію.

Треба відзначити, що дослідження професійного стресу ведуться в двох напрямках: вивчення професійного стресу взагалі [51, 52, 66, 70, 215, 238, 240, 242] і стрес певної професійної групи [1, 14, 78, 124, 152].

Одна з моделей професійного стресу припускає, що професійний стрес провокується взаємодією стресорів, пов’язаних і непов’язаних з роботою, з особистісними характеристиками людини [42]. Відповідно до цієї моделі, стресори професійної природи розподіляються на:

1)ті, що стосуються роботи (перевантаження, погані фізичні умови, обмеження в часі тощо);

2)роль в організації (рольові конфлікти);

3)кар'єрне зростання (занадто швидке/повільне просування тощо);

4)відносини на роботі (конфлікти з керівництвом, колегами тощо);

5)структура і клімат організації (обмеження в участі, прийнятті рішень, у поведінці).

Стресори, які діють на роботі, взаємодіють з факторами, що мають непрофесійну природу (сімейні проблеми, життєві кризи, фінансові труднощі тощо). Взаємодія вищевказаних стресорів опосередковується особистісними характеристиками (рівень тривожності, нейротизму, толерантність до ситуацій невизначеності, поведінковий паттерн типу А), що призводить до утворення симптомів погіршення здоров’я і, нарешті, до захворювання.

Іншим підходом до розгляду проблеми професійного стресу є “система оцінки професійного стресу (Occupational Stress Evolution Grid) [239, с. 338]”. Ця система містить прояв професійного стресу на різних рівнях: соціокультурному, організаційному, робочому, міжособистісному, психологічному, біологічному, фізичному, рівні оточуючого середовища. Система визначає формальний і неформальний вплив стресу на кожному з рівнів.

Концепція професійного стресу “модель напруження на роботі” описує стрес, як результат підвищених вимог до роботи і низького рівня впливу на процес діяльності. На думку інших дослідників, стрес є результатом невідповідності зусиль і винагороди. Дж.Грінберг висловлює припущення, що професійний стрес є комбінацією чинників, які об’єднують обидві концепції. Отже, високі вимоги, низький рівень впливу на процес діяльності, занадто великі зусилля і недостатня винагорода можуть бути джерелами

професійного стресу [42].

Деякі автори, аналізуючи особливості виникнення стресу в соціальних організаціях, розглядають невідповідність між конкретною ситуацією і ресурсами працівника, як основний стресор, що викликає професійний стрес [10, 18, 52].

Ця ідея набуває розширення в регулятивній концепції стресу [18]. Відповідно до трьох систем взаємодії в соціальних організаціях виділяють "шість основних джерел стресу як різних типів невідповідності між необхідним і можливим:

- фізичні (гучність, запах та тощо)
- соціальні (нормативні обмеження)
- особистісні (тривожність, низька самооцінка)
- особливості завдання (ступінь складності, монотонність)
- структурні (робота в групі чи індивідуально)
- рольові (підпорядкування лідеру чи можливість прояву ініціативи) [18 , с. 461-462]".

Відповідно до моделі професійного стресу, запропонованої Дж. МакГрат [227], джерелом стресу є реальна (об'єктивна) ситуація, що за допомогою механізму її оцінки сприймається як суб'єктивно відбита.

У загальній теорії стресу робочого місця Р.А.Карасек [215], розвиток стресу розглядається як результат взаємодії двох факторів – відповідальності і контролю.

В іншій загальній моделі стресу, розробленої М.Дж.Сміт і П.Карайон [240], представлено розвиток стресових реакцій у результаті впливу факторів системи праці, що регулюються особистісними і когнітивними характеристиками.

Прикладом узагальнюючої теорії професійного стресу є підхід В.А.Біра та Дж.Е.Ньюмена, побудований на аналізі всіх аспектів проблеми. Модель складається з більш ніж 150 змінних, що відображають 7 аспектів професійного стресу: часовий, особистісний, середовищний аспекти, процес, наслідки для людини, наслідки для організації, адаптивні реакції [190]. Однак такий підхід мало допомагає при конкретному вирішенні проблем.

Як вже було зазначено, окремим напрямком вивчення стресу є дослідження стресу певної професійної групи. Становить інтерес класифікація характеристик трудової діяльності, що можуть розглядатися як причини розвитку професійного стресу. У зв'язку зі специфікою робочої тематики автора (В.А.Бодров працює над проблемою інформаційного стресу в операторській діяльності) у класифікації ймовірних джерел стресу акцент робиться на фізичних характеристиках роботи [14]. Серед причин виникнення професійного стресу автор виділяє наступні характеристики трудової діяльності:

- організаційні характеристики (структура, процеси, керування);
- робочі характеристики (зміст роботи, засоби роботи, фізико-хімічні і технічні умови праці, соціальні умови);
- індивідуальні характеристики (професійні, моральні й організаційні, психологічні, фізіологічні, фізичні).

Автор виділяє безпосередні і головні причини виникнення стресу. Під безпосередньою причиною В.А.Бодров розуміє подію, прямим наслідком якої є розвиток психічної напруженості і стресу (зміст і умови трудової діяльності). Головною причиною виникнення стресу є індивідуальні (психологічні, фізіологічні, професійні) особливості суб'єкта праці [14].

Кожна з наведених теорій і моделей стресу внесла помітний вклад у розвиток і розуміння цього явища, але кожна з них має свої обмеження. Дотепер існує необхідність у створенні моделі стресу, що була б одночасно достатньо повною та корисною для практичного застосування. Крім того, необхідно зазначити відсутність моделі розвитку професійного стресу вчителя, незважаючи на виражену специфіку даної професії.

Отже, на сьогоднішній день існують кілька класифікацій стресових станів, що відбивають реальні явища. В основу кожної класифікації покладено специфічні ознаки стресу: характер (психологічний та фізіологічний стрес; інформаційний та емоційний психологічний стрес); модальність стресу (евстрес – дистрес, конструктивний - деструктивний); часовий фактор (короткочасний – тривалий стрес); гендерний фактор (чоловічий - жіночий); віковий фактор (дорослий - дитячий). Окремо виділяють такі різновиди стресових станів, як фрустрація та посттравматичний стрес.

Усі наявні класифікації не можуть бути визнані універсальними, тобто тими, що охоплюють практично всі прояви стресу. Проте кожна з них, виділяючи певний стресовий стан людини, дозволяє вивчити його досить повно і всебічно на конкретному практичному рівні.

Отже, можна виокремити загальні характеристики стресу.

1.Універсальна адаптивність. Стрес є універсальним механізмом пристосування внутрішнього середовища людини до вимог зовнішнього.

2.Полідетермінованість. Детермінантами стресових станів можуть бути різні фактори.

3.Індивідуальність. Незважаючи на свою неспецифічність, стрес є індивідуалізованим явищем. Ті самі фактори можуть викликати в людей з різними психологічними характеристиками зовсім різні реакції, у той час як різноманітні подразники можуть бути досить однотипно сприйняті різними людьми.

4.Гетерохроність розвитку стресу означає різночасність актуалізації стресових реакцій. Стрес – явище, протяжне у часі, чим пояснюється факт різночасної реалізації його складників. У кожен конкретний момент йде розгортання цілого ряду конкретних характеристик. Їхній прояв може в цілому не збігатись за спрямованістю – якісь з них знаходяться на підйомі, якісь тимчасово стабілізуються, деякі зникають.

5.Інтеграція. Під час розгортання стресових реакцій загальна картина прояву адаптаційного синдрому стає усе більш цілісною. Її розвиток відбувається від малосистематизованого поєднання різних фрагментарних станів до переростання їх у чітко визначені процеси. При цьому йде

розгортання адаптаційних функцій і інтеграція всіх систем організму для досягнення оптимальної адаптації.

6.Багаторівневість. У зв'язку з тим, що стрес є багатогранним адаптаційним механізмом, він спрацьовує на різних рівнях життєдіяльності людини, що й обумовлює існування різноманітних видів стресу.

В результаті нашого дослідження, можна визначити кілька напрямків, у рамках яких активно розробляється проблематика стресу: психофізіологічний, соціально-психологічний, індивідуально-психологічний і професіографічний. Позитивним у цих дослідженнях є їх спеціалізація, поглиблене вивчання стресу в окремих сферах життя людини. Однак такий підхід можна вважати і таким, що має ряд недоліків: відсутність інтегрованості, узагальненості, цілісності при вивченні стресу. У цьому випадку дослідники не беруть до уваги той факт, що стрес - комплексне явище, яке реалізується на всіх рівнях життєдіяльності організму і психіки людини, і наукове абстрагування при вивченні окремих його проявів служить причиною збідніння загальної картини стресу.

1.2. Професійний стрес у вчителів

Подальше дослідження зосереджено на особливостях професійного стресу вчителя, його впливі на фізичне та психологічне здоров'я та професійну діяльність учителя.

1.2.1. Особливості професійного стресу вчителя.

Незважаючи на те, що робота з вчителем передбачена психологічною службою освіти, основний час займають такі напрямки, як робота з учнями та їх батьками. "Якщо учневі допомагають і вчителі, і батьки, і шкільні психологи, то вчителеві ніхто не допоможе крім нього самого [159, с. 16]". Але ж однією з найважливіших характеристик праці вчителя є напруженість, підвищена відповідальність, наявність широкого кола обов'язків, що обумовлює її стресогенність [5, 17, 23, 81].

Так, за результатами дослідження [115], було встановлено, що велика частина робочого дня вчителів (66,2%), протікає в напруженій обстановці, причому найбільш напруженими є ситуації спілкування вчителя з учнями, проведення занять, організація і проведення позакласних навчально-виховних заходів, керівництво самостійною роботою учнів тощо. Більшість досліджуваних (особливо у віці 25-30 років), указують на появу в цих ситуаціях хвилювання, яке важко подолати вольовим зусиллям, деякої нервозності, розгубленості, погіршення самопочуття (відчуття сухості у роті, серцебиття й ін.). 50% досліджуваних указали на погіршення результатів діяльності, 35% - зниження працездатності, 20% - появу нетипових помилок. Після роботи 45% вчителів відчувають розбитість, пригніченість, бажання лягти і заснути [115]. Після двох – трьох років роботи в школі вчитель починає відчувати стан хронічної втоми, скаржиться на різні фізичні недуги [127]. Після п'яти років роботи спостерігається "перенапруга регуляторних

систем організму вегетативними розладами, дестабілізація ряду психофізіологічних функцій, астенізація нервової системи та зниження стійкості щодо дії стрес-факторів [151, с. 17]".

Дослідники відзначають, що професія вчителя належить сьогодні до групи професій, що найбільш піддані стресу [3, 43, 48, 59, 81, 84, 85, 87, 119, 136, 152].

До чинників, що впливають на стан здоров'я вчителя, належать "підвищена тривалість робочого дня, високе психоемоційне напруження, професійна відповідальність за результати навчально-виховного впливу [12,с. 18]".

Впливають на стресогенність професії і конфлікти, що нерідко виникають між вчителями й адміністрацією. Серед негативних наслідків подібних конфліктів В.Б.Ольшанський відзначає те, що одна хвилина конфлікту з начальством дорівнює двадцятьом хвилинам наступної напруги [91]. Крім того, конфлікти призводять до зниження ефективності спільної діяльності.

Н.В.Клюєва наводить наступні причини конфліктів між педагогами й адміністрацією: нетактовне ставлення з боку адміністрації; незручний розклад; непродумані нововведення; перекладання своїх обов'язків на вчителів; нерівномірне педагогічне навантаження; консерватизм адміністрації [59].

За даними соціально-демографічних досліджень, праця педагога належить до числа найбільш напружених в емоційному плані видів праці: за ступенем напруженості навантаження вчителя в середньому більше, ніж у менеджерів і банкірів, генеральних директорів і президентів асоціацій, тобто тих, хто безпосередньо працює з людьми [85].

За дослідженнями англійських психологів, які розробили десятибальну шкалу стресових ситуацій у професійній діяльності, професія вчителя одержала 6,2 бали. Це нижче лише від професії шахтаря, службовців у системі охорони правопорядку, військових журналістів і льотчиків [43].

Дослідження показали, що вчителі Англії переживають сильний стрес – більше половини з них неодноразово хотіли б змінити професію. Фактично 75% шведських учителів вважають, що психологічні вимоги до їх професії занадто високі [42]. Низький рівень психологічної культури, недостатній розвиток комунікативних здібностей призводить до того, що значна частина педагогів (у процентному відношенні до інших професій) страждає хворобами стресу - численними соматичними і нервово-психічними хворобами [85].

Не дивно, що вчителі, як професійна група, відрізняються вкрай низькими показниками фізичного і психічного здоров'я. І ці показники знижуються у відповідності зі збільшенням стажу роботи в школі. За даними Л. М.Мітіної, для вчителів зі стажем роботи в школі 15-20 років характерні "педагогічні кризи", "виснаження", "згоряння" [85]. Простежено, що вчителі відрізняються вкрай низьким психологічним здоров'ям: у третини вчителів показник ступеня соціальної адаптації такий самий, як і в хворих неврозами [85].

Незважаючи на те, що професія вчителя характеризується постійними емоційними перевантаженнями, більшість педагогів відзначають, що не вміють знімати напругу, не знають прийомів відновлення рівноваги, тобто не мають навіть початкових навичок саморегуляції. Це, передусім, позначається на характері педагогічної взаємодії. У зв'язку з тим, що вчитель найчастіше проводить з дітьми більше часу, ніж батьки, не можна не враховувати значення величезного впливу його поведінки і емоційних реакцій на підростаюче покоління. Зрозуміло, що вчитель, який постійно знаходиться в стані психологічного дискомфорту, не може повноцінно виконувати свої професійні функції.

Результати досліджень Л.М.Мітіної показали, що різке погіршення здоров'я учнів нерідко визначається невротизуючим середовищем життєдіяльності, що створюється, крім інших, і вчителями [85]. За даними різних авторів, конфлікти між вчителями й учнями, де причиною конфлікту виступає вчитель, складають від 40% до 50% усіх конфліктів у школі [91]. Не дивно, що за даними Всесвітньої організації здоров'я невротизація учнів за роки навчання в школі зростає приблизно в 10 разів [43]. Встановлено, що 35–40% усіх дитячих неврозів займають так звані дидактогенні неврози, які з' явилися внаслідок травм, нанесених учителями [91].

На сьогодні у системі освіти України фактично не враховується проблема психологічного дискомфорту вчителя, викликаного емоційними перевантаженнями, що виникають у процесі професійної діяльності. Існуючий стан, таким чином, позначається і на дітях. Л.М.Мітіна справедливо відзначає, що проблему професійного здоров'я вчителя за ступенем значущості варто розглядати в контексті загальної концепції охорони здоров'я нації [85].

Вищенаведене може бути визначене як зовнішні впливи. Виникнення професійного стресу в учителів обумовлено також впливом особливостей професійної діяльності на особистість вчителя.

Як зазначає В.Н.Козлов, саме зміст професійної діяльності педагога ставить перед ним ряд специфічні вимоги, що змушують розвивати визначені особистісні якості як професійно значущі, необхідні й обов'язкові [62].

Як відзначає Є.І.Рогов, професійна діяльність неодмінно супроводжується змінами в структурі особистості фахівця. "З одного боку, відбувається посилення й інтенсивний розвиток якостей, що сприяють успішному здійсненню діяльності, а з іншого боку - зміни, придушення і навіть руйнування структур, що не беруть участі у цьому процесі. Якщо ці професійні зміни негативні, якщо вони руйнують цілісність особистості, знижують адаптивність і стійкість, то має місце професійна деформація [116, с. 130]".

В.В.Бойко трактує професійно-особистісну деформацію, як процес, що "дисгармонізує шари мотиваційно-потребнісних сфер особистості, викривлюючи сутнісні якості людини, і глибоко дисгармонізує, таким чином, особистість в цілому [17, с. 36]".

Характер, ступінь вираженості професійної деформації залежить від характеру, змісту діяльності, престижу, стажу, індивідуально-психологічних характеристик особистості [47].

Е.Ф.Зеєр вважає професійну деформацію різновидом професійного захворювання, яке є неминучим: “будь-яка професія ініціює утворення професійної деформації [47, с. 249]”. Найбільш вразливими вважаються соціономічні професії типу “людина - людина”.

Як було зазначено, педагогічна діяльність характеризується високим рівнем напруженості. Імовірно, саме напруженість у педагогічній діяльності є одним з найважливіших чинників, що деформують особистість учителя. У зв’язку з цим, Р.А.Макаревич вказує на зміну міміки і мови вчителів, погіршення психічної діяльності. У багатьох з обстежених учителів відзначалися зниження показників психічних процесів: у пам’яті - відтворення ; в увазі - обсягу, концентрації, стійкості; у мисленні - гнучкості, логічності [116].

Е.Ф.Зеєр виокремлює деформації, що найчастіше зустрічаються, зокрема, в учителів: авторитарність, агресивність, консерватизм, соціальне лицемірство, поведінковий трансфер, емоційна індиферентність [47].

Багато авторів відзначають як професійну деформацію неадекватну самооцінку вчителя [59, 117, 147]. За дослідженнями Є.І.Рогова, практично у всіх вікових групах учителів самооцінка завищена, причому найбільш яскраво ріст самооцінки виражений у вчителів зі стажем роботи більш ніж 10 років [116].

На думку В.А.Соніна, логічним наслідком неадекватної самооцінки у педагогів є розвиток сильної невротизації [147]. За даними автора на 1996 рік, 20% усіх пацієнтів Смоленського психоневрологічного центру склали вчителі шкіл і інших педагогічних установ. Для цих пацієнтів характерні висока тривожність, підвищена агресивність у порівнянні з представниками інших професій, екстрапунітивна вираженість.

Ці дані підтверджують дослідження І.В.Сергієвої і В.Н.Чорнобровкіна. Результати їхніх досліджень, показали, що 75, 3% учителів мають високий рівень особистісної тривожності [138]. Підвищена емоційна напруженість, що супроводжується страхами, занепокоєнням, побоюваннями перешкоджають нормальній діяльності і спілкуванню. Як уже відзначалося, у педагогічній діяльності особливо негативно виявляється ця особистісна якість.

В.І.Золотаренко вказує, що тривожність учителя складна і маловивчена проблема. Відзначаючи, що багато дослідників використовують різні терміни на позначення цієї проблеми (“страх”, “тривога”, “тривожність”), автор пропонує термін “професійна тривожність учителя” [48]. На думку автора, причинами тривожності вчителя є сполучення чинників, пов’язаних із проблемами дидактики уроку, правовими і законодавчими проблемами, проблемами комунікації в школі. “Сучасна система висуває суперечливі вимоги до діяльності вчителя і створює структуру вимог з рисами загрози і безпорадності [48, с. 52]”.

Н.В.Клюєва у своїх дослідженнях розглядає широке коло факторів, що негативно впливають на роботу школи. Серед них погана матеріальна база, складний соціальний склад мікрорайону, відсутність ініціативи у вчителів, роз'єднаність членів адміністрації, некомпетентне втручання контролюючих організацій [59]. Природньо, що всі ці фактори негативно позначаються на особистості вчителя.

Нерідко серед відхилень у поведінці вчителя зустрічається підвищена агресивність. На думку О.В.Улибіної, вчителі можуть мати прояви жорстокості, що є ще однією причиною шкільних неврозів [161].

У дослідженні С.А.Шейна наводяться дані, за якими експерти склали модель "ідеального педагога". Так, за методикою Т.Лірі за факторами домінування ідеал одержав середню оцінку 3,9 з 4 можливих балів, а за факторами співробітництва - 2,8 [180]. Автор робить висновок, що навіть ідеальний учитель — це, насамперед, управління, а потім співробітництво.

У результаті дослідження І.Ю.Зубкової було відзначено, що зі збільшенням стажу роботи намічається тенденція до зміни відкритості й альтруїзму в молодих учителів на авторитарність і домінантність [49]. Крім того, зі збільшенням стажу роботи знижується гнучкість поведінки і самоприйняття [87].

Аналіз літературних джерел виявив дослідження, які свідчать про сильний мотив влади в учителів [168]. Дійсно, у професійній ситуації вчитель повинен виступати в ролі лідера. Сумніви у правильності своєї позиції і визнання протилежної думки означає, по суті, відмову від ролі вчителя. Отже, вимогу авторитарності споконвічно закладено в педагогічній професії, що є ще одним фактором, який може деформувати особистість учителя.

Для нашого дослідження цікавими є "портрети вчителя", які часто зустрічаються в науковій літературі - комплексні характеристики, що створюються дослідниками на основі емпіричних матеріалів. У них наочно відбито всі професійні деформації вчителя.

В.А.Сонін виділив у професійній структурі особистості вчителя якості, що відбивають ментальні властивості діяльності вчителя [147]. До негативних характеристик учителя В.А.Сонін додає повчальність, завищену самооцінку, самовпевненість, прямолінійність, педагогічну упертість, низьку мотивацію, зниження критичності мислення, певний догматизм поглядів, відсутність комунікативної гнучкості, орієнтацію на соціальне схвалення. Зайва дидактична моралізація, манера повчати породжує відчуження учнів [147].

В дослідженні Л.Н.Собчик зображено портрет особистості педагога, що відрізняється конформністю, готовністю підкоритися твердим інструкціям і правилам, без вираженого прагнення до нововведень і сміливих пошуків [146]. Педагогам властива "догматична прихильність до загальноприйнятих правил і інструкцій, ригідність установок, що виявляється в негнучкості, завзятості, схильності до самороздування з афективною насиченістю переживань, підвищена уразливість і конфліктність у міжособистісних відносинах, тенденція до витіснення зі свідомості щирих і

об’єктивних причин конфлікту, суб’єктивізм і упередженість в оцінках оточуючих, відсутність схильності до співпереживання, досить низька комунікабельність, тенденція до демонстративних проявів з надлишковими емоційними реакціями на тлі тривіального мислення, ... любов до порядку, системне мислення. Конкретність мислення і схильність до синтезу переважають над абстрактно-аналітичним підходом і категоріальним мисленням... Високий фактор агресивності і низький — доброзичливості [146 , с. 294]”.

Водночас дослідники згодні з тим, що всі ці характеристики є специфічними для вчительської професії й обумовлені особливостями педагогічної діяльності. Так, наприклад, моралізація, пояснюється тим, що в роботі учителя відбитий суспільний досвід як законодавчий стандарт, що приписує повчати, наставляти, залишати право останнього слова.

Таким чином, у представників педагогічної професії закономірно виявляється ряд професійних деформацій, так звані “загальнопедагогічні деформації” [83].

Як бачимо, більшість професійних деформацій учителя збігається з особистісними детермінантами виникнення стресу, що було описано у розділі 1.1.2.

У результаті дослідження ми дійшли висновку, що професія вчителя є стресогенною. З одного боку, стрес провокують об’єктивні умови праці (особливості професійної діяльності). З іншого боку, специфіка стресу в учителів полягає в тому, що після певного періоду під впливом особливостей професійної діяльності в них починаються необоротні особистісні зміни, що мають негативний характер - професійні деформації. Дослідження професійних деформацій вчителя виявило, що певні деформації збігаються з особистісними детермінантами виникнення стресу, що зумовлює подальший розвиток професійного стресу. Усе вищезгадане є теоретичною базою для виокремлення професійного стресу вчителя.

Таким чином, виникнення професійного стресу учителя зумовлюють внутрішні і зовнішні фактори. У значній кількості випадків діяльність учителя є небезпечною для його психологічного здоров’я і без спеціальних засобів профілактики виникнення професійного стресу може привести до необоротних негативних наслідків.

1.2.2. Синдром емоційного вигоряння як наслідок професійного стресу у вчителів.

Результатом тривалого впливу професійного стресу може стати розвиток синдрому емоційного вигоряння. Вважають, що синдром є проявом професійної деформації [17]. Д.Брайт та Ф.Джонс визначають вигоряння, пов’язуючи його з професійною діяльністю: “це психічний стан внутрішньої спустошеності, зазвичай пов’язаний з тривалим впливом високих рівнів професійних стресорів [19, с. 349]”.

У рамках прикладної психології за останні роки було проведено безліч досліджень, присвячених синдрому емоційного вигоряння (СЕВ). Це поняття

вперше ввів Г.Дж.Фройденбергер в 70-і рр. XX ст. для характеристики психологічного стану здорових людей при інтенсивному тісному спілкуванні з клієнтами в емоційно насиченій атмосфері під час надання професійної допомоги [217]. Синдром визначався як специфічний вид професійного захворювання особи, що працює з людьми, і використовувався на позначення стану знемоги, виснаження, відчуття власної марності.

Синдром емоційного вигоряння входить до Міжнародної класифікації хвороб (МКХ - 10). У рубриці "Проблеми, пов'язані з труднощами подолання життєвих ускладнень" синдром емоційного вигоряння знаходиться під номером Z73.0 [250].

Спробуємо розглянути більш детально, як це явище трактується в різних дослідників. Так, І.В.Сурніна наводить визначення, відповідно до якого синдром вигоряння – "це складний психофізіологічний феномен, що визначається як емоційне, розумове і фізичне виснаження, що виникає через тривале емоційне навантаження [152, с. 370]".

В.В.Бойко вважає, що це "вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного чи часткового виключення емоцій у відповідь на обрані психотравмуючі впливи [17, с. 133]". Автор підкреслює очевидний зв'язок емоційного вигоряння зі стресом: синдром – це "динамічний процес, що виникає поетапно, у повній відповідності з механізмом розвитку стресу [17, с. 140]". Відповідно автором виділяються три фази синдрому, що відповідають фазам стресу та характеризується окремими ознаками.

Перша фаза - нервова напруга – попередник і пусковий механізм у формуванні синдрому. Для першої фази характерні такі ознаки: переживання психотравмуючих обставин; незадоволеність собою; "загнаність у клітку"; тривога і депресія [17]. На першій стадії синдрому виявляються помірні, недовгі і випадкові ознаки цього процесу [202].

В другій фазі - фазі резистенції (опору) – людина намагається відгородити себе від неприємних вражень. Формування захисту за участю емоційного вигоряння відбувається на тлі таких явищ: неадекватне вибіркове емоційне реагування; емоційно-моральна дезорієнтація; розширення сфери економії емоцій; редукція професійних обов'язків [17]. На цій стадії симптоми виявляються більш регулярно, носять більш затяжний характер і важче піддаються корекції [202].

На перших двох стадіях синдрому людина може відновитися, але для цього необхідно змінити ситуацію або ставлення до неї [40].

Третя - фаза виснаження - характеризується падінням загального тонусу й ослабленням нервової системи. Емоційний захист у формі "вигоряння" стає невід'ємним атрибутом особистості. Для фази виснаження характерні такі симптоми: емоційний дефіцит; емоційна відчуженість; особистісна відчуженість чи деперсоналізація; психосоматичні і психовегетативні порушення [17]. Ознаки і симптоми третьої фази вигоряння хронічні. Можуть розвиватись фізичні та психологічні проблеми [202].

Суб'єктивно синдром виражається в депресивному стані, почутті втоми і спустошеності, недоліку енергії й ентузіазму, втраті здатності бачити позитивні результати своєї праці, негативній установці стосовно роботи і життя, соматичних захворюваннях [17].

У людей з синдромом вигоряння спостерігаються психопатологічні, психосоматичні симптоми і ознаки соціальних дисфункцій. Можливий розвиток тривожного, депресивного розладів, залежностей від психоактивних речовин, суїцид. Загальними соматичними симптомами є головний біль, гастроінтестинальні і кардіоваскулярні порушення [252].

С.Маслач деталізує прояви синдрому: почуття емоційного виснаження, знемоги; дегуманізація, деперсоналізація; негативне самосприйняття в професійному плані [224]. Є.Махер узагальнює перелік симптомів у 12 груп, куди ввійшли емоційні, поведінкові і соматичні симптоми прояву синдрому [163].

С.Маслач виділяє в структурі синдрому три компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізацію і редукцію особистісних досягнень [224]. Перший компонент виявляється в зниженому емоційному фоні, байдужості чи емоційному перенасиченні. Деперсоналізація виявляється в деформації стосунків з оточуючими: підвищення негативізму, цинічності установок чи, навпаки, підвищення залежності від інших. Останнім часом деперсоналізацію розуміють у дещо ширшому значенні – це означає негативне ставлення не тільки до реципієнтів, але й до праці, і до її предмета в цілому [92]. Третій компонент - редукція особистісних досягнень – проявляється у тенденції до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень і успіхів, негативізмі щодо службових переваг і можливостей або в редукції власної гідності, обмеженні своїх можливостей, обов`язків стосовно інших [224].

В.В.Бойко відзначає, що СЕВ є формою професійної деформації особистості, розвиток якого провокується низкою факторів – зовнішніх і внутрішніх [17].

До зовнішніх факторів, що провокують розвиток синдрому, належать: хронічна напружена психоемоційна діяльність, дестабілізуюча організація діяльності, підвищена відповідальність за виконувані функції й операції, неблагополучна атмосфера професійної діяльності, психологічно важкий контингент, з яким має справу професіонал у сфері спілкування.

До внутрішніх факторів розвитку СЕВ відносяться: схильність до емоційної ригідності, інтенсивна інтеріоризація обставин професійної діяльності, слабка мотивація емоційної віддачі в професійній діяльності, моральні дефекти і дезорієнтація особистості.

Т.В.Форманюк виділяє три групи чинників, що впливають на розвиток синдрому: особистісну, рольову і організаційну [163].

Деталізуючи особистісний фактор, можна відзначити, що на розвиток синдрому впливають: значущість роботи як мотив діяльності, професійне просування, автономія, рівень контролю, поведінковий патерн типу "А" і трудоголізм. Такі ж фактори, як стаж, стать, вік, родинний стан, освітній рівень, соціальне походження істотного не впливають на виникнення СЕВ.

Рольовий фактор представлений такими характеристиками, як рольова конфліктність і рольова невизначеність.

Організаційний фактор включає стресори організаційного характеру: багатогодинна робота; погано оцінювана робота; зміст праці, який важко виміряти; вимога наявності відповідної спеціальної підготовки; невідповідність характеру керівництва змісту роботи.

Спочатку вважалося, що синдрому підлягають лише деякі професійні групи. Однак вивчення даного феномена привело до значного розширення кола професій, у представників яких стабільно виявляється синдром емоційного вигоряння. До нього належить і педагогічна професія, в якій учителі складають особливу "групу ризику" [163, 208]. Так, дослідження, проведені в групі вчителів, показали, що більша частина з них відчуває "перенавантаження, безпорадність, нестачу соціальної підтримки та відсутність бажання виконувати свою роботу, тобто демонструють симптоми професійного вигоряння [32, с. 312]".

За даними О.Е.Іванашко "у вчителів, які працюють в загальноосвітній школі, тенденція до "емоційного вигоряння" виражається у негативному ставленні до об'єктів професійної діяльності через напруження і виснаження [50, с. 133]".

Е.Ф.Зеєр відмічає серед симптомів прояву синдрому емоційного вигоряння вчителів "емоційне виснаження, втому, тривожність, деформацію емоційної сфери особистості [47, с. 250]". Це, у свою чергу, знижує задоволеність професійною діяльністю, провокує хвороби.

На сучасному етапі існують значні розходження у визначенні періоду виникнення синдрому. Так, Н.В.Клюєва вважає, що синдром притаманний вчителям зі стажем більше 25 років [59]. А Л.М.Мітіна, спираючись на власні дослідження динаміки зміни емоційної стійкості у вчителів із різним стажем роботи, відзначає, що "виснаження" і "згоряння" найбільш характерні для вчителів зі стажем роботи 15-20 років [85].

За дослідженнями Т.І.Рогинської, встановлено, що такий фактор, як вік не відіграє вирішальної ролі у виникненні синдрому емоційного вигоряння: як серед "молодих" (20 - 29 років), так і серед старших за віком учителів (40–63 роки) близько 50% належать до несприятливої групи ризику [114].

Вважається, що синдром провокується особливостями професійної діяльності вчителя [40, 59, 85, 114, 119, 163, 191, 210].

Серед причин СЕВ, які зустрічаються найчастіше, Н.В.Клюєва називає "напруженість і конфлікти в професійному оточенні, недостатню підтримку з боку колег, недостатність умов для самовираження, експериментування і інновацій, одноманітність і неможливість творчо підійти до виконання роботи, залучення до роботи великих особистісних ресурсів при недостатньому визнанні і відсутності позитивної оцінки, роботу без перспективи – неможливість кар'єрного зростання, невирішені особистісні конфлікти [46, с. 19]".

Одним з основних факторів, що викликає синдром вигоряння часто називають недолік контролю над "оточуючим середовищем" на роботі.

Втіленням цієї ситуації в роботі вчителя є наповненість класу до 30 учнів. [40]. Це знайшло своє відображення в нашій анкеті “Основні стресори в роботі вчителя” у факторі “кількість учнів в класі” (додаток А).

Багато вчителів - початківців зазнають почуття фрустрації, тому що учні не розділяють їхнього ентузіазму відносно предмета, що викладається [40]. За даними нашого експериментального дослідження “байдуже ставлення учнів до навчання” та “падіння престижу навчання, вчителів” є факторами, що викликають стрес в професійній діяльності вчителя (розділ 2.2).

Відчуття некомпетентності виникає через непідготовленість до тієї сторони роботи, що стосується взаємин з людьми [40]. Це частково відображено в нашій анкеті “Основні стресори в роботі вчителя” у факторі “невідповідність знань, отриманих у вищому навчальному закладі, реаліям професійної діяльності” (додаток А).

В результаті анкетування, проведеного Т.І.Рогинською серед вчителів, було виявлено фактори психічного вигоряння, що пов’язані з умовами шкільної праці (в порядку убування значущості): матеріальна винагорода, дидактичне оснащення школи, поведінка “важких” учнів, кількісний склад шкільних класів, необхідність постійного удосконалення, обсяг шкільних програм, координація професійних обов’язків з особистим життям, кількість годин педагогічного навантаження, соціальний престиж учительської професії, стан здоров’я [114].

Дослідники Т.Н.Ронгинська і В.Б.Богуш, погоджуючись, що розвиток синдрому професійного вигоряння в групі педагогів викликаний специфічними вимогами, притаманними цьому виду діяльності, відносять до причин, що його викликають, насамперед “прагнення до досконалості і небажання визнавати право на помилки, низький соціальний престиж учителів шкіл; необхідність розв’язання проблем, пов’язаних з важкими учнями і відсутність належної психолого-педагогічної підготовки [119, с. 311]”.

Треба відзначити, що синдром вигоряння є набутим стереотипом емоційної, найчастіше професійної, поведінки. “Вигоряння” можна вважати почасти функціональним стереотипом, оскільки воно дає можливість дозовано витрачати енергетичні ресурси. У той же час можуть виникати його дисфункціональні наслідки, коли синдром “вигоряння” негативно позначається на виконанні професійних обов’язків [17]. Крім того, як уже згадувалося, одним із симптомів синдрому є соматичні захворювання. А це вже не тільки негативно позначається на професійній діяльності, але і є прямою погрозою здоров’ю людини.

Отже, негативним наслідком професійної діяльності вчителя може стати формування синдрому емоційного вигоряння як форми професійної деформації, який руйнує професійну діяльність і спричиняє виникнення психосоматичних захворювань, що зумовлює необхідність впровадження профілактично-корекційних заходів.

Наприкінці нашого теоретичного дослідження, можна зробити такі **висновки**.

1. На сьогодні не існує уніфікованого визначення стресу. В нашій роботі ми трактуємо стрес як комплексну психофізіологічну реакцію, що виникає внаслідок суб'єктивної оцінки факторів як стресогенних.
2. На сучасному етапі до причин виникнення стресу дослідники відносять різнорідні фактори. Визначальними у виникненні стресу є суб'єктивні чинники – суб'єктивна оцінка факторів як стресогенних, інтерпретація яких визначається індивідуально-психологічними особливостями індивіда.
3. Характер стресової реакції, що призводить до адаптації або хвороби, визначається різноманітними факторами*:* видом стресу – дистрес чи евстрес, фізичний чи психологічний, тривалістю стресу – короткочасний чи пролонгований, силою подразника – мала доза чи надмірна.
4. У сучасній психології виділяються різноманітні класифікації стресових станів, кожна з яких дає можливість всебічно дослідити різні аспекти явища.
5. Професія вчителя належить до ряду стресогенних. Особливості професійної діяльності вчителя можуть провокувати виникнення негативних явищ, класифікованих нами як результат професійного стресу: професіональну деформацію, синдром емоційного вигоряння, соматичні захворювання. Професійні деформації можуть співпадати з особистісними детермінантами розвитку професійного стресу, зумовлюючи тим самим його подальший розвиток. Синдром емоційного вигоряння, як форма професійної деформації, руйнує професійну діяльність і спричиняє виникнення психосоматичних захворювань. Таким чином, виникнення професійного стресу учителів зумовлюють зовнішні фактори (особливості професійної діяльності) та внутрішні фактори (особистісні особливості).
6. Вищезазначені явища негативно впливають на здоров'я вчителя, ефективність професійної діяльності, на процес комунікації з учнями, розвиток особистості і здоров'я дітей. У значній кількості випадків діяльність учителя є небезпечною для його психологічного здоров'я і без спеціальних запобіжних заходів з виникнення професійного стресу може призвести до негативних наслідків.

Результати теоретичного дослідження відображено у наступних публікаціях:

1. Марковець О.Л. Проблема стресу в професійній діяльності вчителя // Психологія. Збірник наукових праць. НПУ імені М.П.Драгоманова. - Київ. - 2001. – Вип.14. - С. 311–316
2. Марковець О.Л. Синдром емоційного вигоряння вчителів як наслідок стресу в професійній діяльності // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: педагогіка і психологія: Збірник статей. - К.: Пед. преса, 2002. – Вип.4.– С. 145-149 Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова / Укл. П.В.Дмитренко, Л.Л.Макаренко. – К. – НПУ. - 2003. – Вип.LII(52). - С. 7–91.

3. Марковець О.Л. До постановки питання діагностики стрес-факторів у роботі вчителя // Актуальні проблеми практичної психології в системі освіти: Збірник наукових праць. – Херсон: Персей, 2002. - С. 159–162До постановки питання діагностики стрес-факторів у роботі вчителя // Актуальні проблеми практичної психології в системі освіти. – Херсон. – 2002. - С. 159-162.

РОЗДІЛ 2
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ ВЧИТЕЛЯ

В цьому розділі розглянуто процедуру організації дослідження стресових станів та детермінант виникнення професійного стресу вчителя, наведено психодіагностичний комплекс, проаналізовано результати дослідження вивчення психологічних особливостей професійного стресу вчителя, обґрунтовано емпіричну модель виникнення професійного стресу вчителя.

2.1. Розробка та обґрунтування методологічних основ діагностики професійного стресу вчителя

Мета констатуючого експерименту – дослідження психологічних особливості професійного стресу вчителя, що виявляються в інтенсивності та специфіці детермінанти його виникнення.

Для досягнення мети передбачалось розв'язання наступних завдань дослідження:

1) визначити інтенсивність стресових станів у вчителів і студентів після проходження ними активної педагогічної практики;
2) дослідити вплив стресових станів на психосоматичний стан та на професійну діяльність вчителів;
3) визначити основні детермінанти професійного стресу вчителя.

Наше дослідження було започатковане ще під час роботи над дипломним проектом "Корекція стресових станів, що виникають у педагогів в процесі їх професійної діяльності".

Відповідно до завдань констатуючого експерименту дослідження проводилося в 2 етапи протягом 1998 – 2002 років. На першому етапі досліджувались інтенсивність стресових станів та їх вплив на здоров'я та професійну діяльність учителів. Другий етап був присвячений вивченню детермінант виникнення професійного стресу вчителя.

Дослідження проводилися серед учителів шкіл міста Мелітополя і серед вчителів Запорізького інституту підвищення кваліфікації, загальною кількістю 290 осіб.

Протягом обох етапів проводилося також дослідження стресових станів студентів після проходження ними активної педагогічної практики. Це дало змогу виявити первинний рівень стресових станів – рівень, з яким приходять в школу молоді спеціалісти. Вивчення детермінант виникнення професійного стресу у майбутніх вчителів дало змогу виявити динаміку зміни оцінок стресорів студентами різних курсів та порівняти ці дані з оцінкою стресорів учителями. У дослідженні брали участь 208 студентів 1-5-х курсів філологічного факультету Мелітопольського державного педагогічного університету.

Для проведення експериментального дослідження було сформовано психодіагностичний комплекс (ПДК). При цьому використовувались переважно класичні варіанти методик, представлені у наукових виданнях та модифіковані нами згідно завдань констатуючого дослідження [17, 63, 64, 110, 148, 197], а також авторська розробка - анкета "Основні стресори в роботі вчителя" (додаток А).

Психодіагностичний комплекс містить у собі наступні методики: шкалу самооцінки актуальних станів "Симптоми стресу" за Т.Кокс [63]; методику "Шкала психосоціального стресу" Л.Рідера [64]; опитувальник Г. Купера "Фактори стресу в професійній діяльності" [197]; особистісний опитувальник В.В.Бойко "Діагностика рівня емоційного вигоряння" [17]; анкету "Основні стресори в роботі вчителя" (додаток А); тест – опитувальник EPI [110] і шкалу "Самооцінка психічних станів – ТФАР", розроблені Г.Ю. Айзенком [148].

Психодіагностичний комплекс умовно можна розділити на дві взаємодоповнюючи групи, спрямовані на вивчення різних аспектів стресу. Подібна конструкція експериментального інструментарію дозволила вагомо підвищити надійність остаточних результатів дослідження. Перша група методик призначена для вивчення стресових станів, друга - для вивчення детермінант виникнення професійного стресу вчителя.

На першому етапі дослідження методики першої групи Л.Рідера, Г. Купера, В.В.Бойко використовувались з метою визначення інтенсивності стресових станів, на другому етапі ці методики дали змогу вивчити стрес-фактори, що викликають різні стресові стани (психосоціальний та професійний стрес, синдром емоційного вигоряння). За допомогою методик другої групи "EPI" і "ТФАР" Г.Айзенка та анкети "Основні стресори в роботі вчителя" на другому етапі дослідження було проведено вивчення детермінант виникнення професійного стресу вчителя.

Вибір методик відповідає завданням дослідження та визначається рядом аргументів.

В дослідженні нами була використана модифікована шкала самооцінки актуальних станів за Т.Коксом [63]. Шкала містить перелік 40 симптомів прояву стресу поведінкового та психосоматичного характеру: його вплив на особистість, поведінку, здоров'я, працездатність, когнітивні та фізіологічні ефекти. Респондентам необхідно вказати відповідність симптоматики особливостям їх поведінки та здоров'я. Результати проведення методики дозволяють визначити відсоток вираженості певної симптоматики стресу в групі вчителів.

Методика "Шкала психосоціального стресу" Л.Рідера, адаптована та стандартизована О.С.Копіною [64], була включена нами до складу ПДК з метою забезпечення більш диференційованого підходу до вивчення стресових станів учителів. Застосування цієї методики дало можливість визначити рівень стресу, що провокується соціальним оточенням людини. За результатами заповнення шкали Л.Рідера кожного досліджуваного можна віднести до групи з високим, середнім або низьким рівнем психосоціального

стресу. Автор методики особливо відзначає, що випробувані з високим рівнем психосоціального стресу потребують психотерапевтичної допомоги [64].

Процедура дослідження за цією методикою полягає в тому, що учасникові анкетування пропонується оцінити, наскільки він згодний з кожним із тверджень. О.С.Копіною пропонується шкала оцінок від 4 до 1 балів. Рівень стресу обчислюється за формулою:

$$SL = 4 - \frac{\Sigma n}{7},$$

де SL – рівень стресу,
Σn - сума балів за сімома пунктами тесту.

Рівень психосоціального стресу визначається за допомогою нормативних даних.

Нормативні показники рівня психосоціального стресу за тестом Л.Рідера:

	чоловіки	жінки
Високий рівень	2 – 3	2,18 – 3
Середній рівень	1 – 1,99	1,18 – 2,17
Низький рівень	0 – 0, 99	0 – 1,17

У зв’язку з тим, що на момент проведення дослідження нами не було виявлено відповідних методик на визначення професійного стресу вчителя, нами був модифікований професіографічний опитувальник “Фактори стресу” , представлений в роботі Г.Купера [197]. Оригінальна методика містила 27 стресорів, що виявляються в професійній діяльності. Нами були виділені загальнопрофесійні стресори, наприклад, “допущення помилок у професійній діяльності”, “втручання офіційних осіб”, “посилення бюрократичних перепон”, “дефіцит часу”. Інші фактори були адаптовані та їх перелік доповнений факторами, характерними для професії вчителя, наприклад, “зміни у системі народної освіти”, “проблеми у взаєминах з дітьми”, “проблеми у взаєминах з батьками”, “проблеми у взаєминах з колегами”, “проблеми у взаєминах з керівництвом”. Крім того, опитувальник був доповнений соціальними стрес-факторами оскільки вони впливають на розвиток професійного стресу, наприклад, “фінансова стурбованість”, “невпевненість у завтрашньому дні”, “стурбованість за майбутнє власних дітей”, “відсутність захисту інтересів громадян з боку держави”.

Опитувальник був доповнений шкалою оцінок від 1 до 4. У результаті стало можливим виокремлення рівнів професійного стресу. З метою підвищення точності вимірювання була використана непропорційно зростаюча шкала оцінок.

Таким чином, опитувальник Г.Купера “Фактори стресу в професійній діяльності”, адаптований відповідно до завдань нашого дослідження, дозволяє виявити рівень стресу, що виникає у вчителя в процесі професійної діяльності. У процесі роботи з опитувальником респонденти оцінювали ступінь впливу 20 стресорів, які виявляються в професійній діяльності за чотирибальною шкалою: від 1 до 4 балів. Результати опитувальника

дозволяють одержати розгорнуту картину “стрес-наповненості” (стресогенності) професійної діяльності. У результаті стає можливим розділити опитуваних на такі групи:

1) з рівнем стресу в межах норми (до 50 балів);
2) з рівнем стресу, що перевищує норму (51 – 70 балів);
3) з підвищеним рівнем стресу (71 – 80 балів).

Опитувальник пройшов попередню апробацію.

Наступна методика – особистісний опитувальник В.В.Бойко “Діагностика рівня емоційного вигоряння” [17], дозволяє диференційовано здійснити вивчення синдрому емоційного вигоряння (СЕВ), який є наслідком професійного стресу (див. підрозділ 1.2.2).

Оперуючи кількісними результатами, можна сформувати цілісну картину синдрому: визначити якісні значеннєві характеристики і рівень його виразності - сформовані і домінуючі симптоми, сформовані фази.

У результаті тестування визначається сформованість кожного з 12 симптомів: переживання психотравмуючих обставин; незадоволеність собою ; “загнаність у клітку”; тривога і депресія; неадекватне вибіркове реагування; емоційно-моральна дезорієнтація; розширення галузі економії емоцій; редукція професійних обов'язків; емоційний дефіцит; емоційна відчуженість; деперсоналізація; психосоматичні і психовегетативні порушення.

Показник виразності кожного симптому коливається в межах від 0 до 30 балів:

9 і менше балів – не сформований симптом,

10 – 15 балів – симптом, що формується,

16 і більше балів – сформований симптом.

Подальший крок в інтерпретації результатів полягає в осмисленні показників фаз розвитку стресу – “напруги”, “резистенції” і “виснаження”.

У кожній з них оцінка можлива в межах від 0 до 120 балів:

36 і менше балів – фаза не сформувалася,

37 – 60 балів – фаза в стадії формування,

61 і більше балів – фаза, що сформувалася.

В процесі аналізу результатів враховувались сформовані фази та симптоми.

На основі теоретичного аналізу проблеми професійного стресу і попередніх досліджень (що включають бесіди і відкриті анкети), нами була розроблена анкета “Основні стресори в роботі вчителя” (додаток А).

Хоча застосована методика “Фактори стресу в професійній діяльності” налічує 20 факторів, вона відповідає завданням дослідження не повною мірою. Необхідно було більш конкретне виділення детермінант виникнення професійного стресу вчителя з метою детального вивчення предмета дослідження. В нашій анкеті на основі теоретичних та емпіричних досліджень (бесід, попередніх анкетувань, спостережень) перелік основних стресорів було поповнено суто педагогічними стресорами (властивими

професії вчителя), що склало 35 факторів. Апробацію анкети було здійснено в 2001 році.

Усі стрес-фактори були умовно розділені на 3 групи: зміст навчального процесу, організація навчального процесу і позанавчальні фактори. У групу "зміст навчального процесу" увійшли: кількість учнів у класах; значне навчальне навантаження; недостатня забезпеченість навчального процесу ТЗН, наочністю, необхідними матеріалами тощо; конфлікти, що виникають під час уроку; "важкі" діти; "важкі" класи; байдуже ставлення учнів до навчання.

До групи "організація навчального процесу" відносимо: незручний розклад; авторитарність керівництва школи; конфлікти з начальством; протиставлення керівництва колективу; нездоровий психологічний клімат у педагогічному колективі; відсутність власного кабінету; класне керівництво; конфлікти з батьками; часті перевірки; відкриті уроки, відвідування занять; акредитація педагогічного складу; великий обсяг "паперової" роботи; курси підвищення кваліфікації, семінари тощо; адміністративне втручання в педагогічний процес з боку керівництва; невідповідність знань, отриманих у вищому навчальному закладі, реаліям педпрофесії; іспити, випускні іспити; непродумані нововведення; роз'єднаність педколективу.

Групу "позанавчальні фактори" склали чинники соціального характеру, що відбивають психосоціальні стресори, які, безсумнівно, впливають на професійну діяльність учителя: зниження престижу навчання, професії вчителя; конфліктні батьки; незадовільна зарплата; відсутність впевненості в завтрашньому дні; незадовільні умови праці; відсутність видимих результатів праці; відсутність перспективи кар'єрного зростання; перекладання батьками своїх обов'язків на вчителів; недостатній рівень і репетиторство.

При заповненні анкети використовувалася чотирибальна система оцінок: 0 – зовсім мене не стосується; 1 – стосується, але рідко і слабко; 2 – хвилює досить слабко і сильно; 3 – впливає сильно і постійно.

У результаті отриманих середніх значень оцінки кожного стресора ми змогли порівняти дані різних груп учителів різних спеціальностей, а також простежити динаміку зміни оцінки факторів студентами різних курсів.

Для вивчення особистісних детермінант виникнення професійного стресу вчителя було використано наступні методики.

Методика EPI, розроблена Г.Ю.Айзенком [110], була використана в зв'язку з тим, що за її допомогою визначаються такі характеристики особистості, як екстра / інтравертованість і нейротизм / емоційна стабільність . За свідченнями дослідників, які вивчали цю проблему, вищевказані характеристики мають безпосереднє відношення до індивідуальних реакцій особистості на різні стресори (підрозділ 1.1.2). У зв'язку з тим, що дана методика є загальновідомою, ми не надаємо більш детальну її характеристику.

Шкала "Самооцінка психічних станів "ТФАР" [148] дає можливість оцінити рівень виявлення в людини таких якостей особистості як тривожність, фрустрованість, агресивність і ригідність, зв'язок яких із

розвитком стресових станів відзначався різними авторами і розглядався нами у підрозділі 1.1.2. Можливий високий, середній чи низький рівень виразності якостей у випробуваних.

Статистична обробка результатів методик "Самооцінка психічних станів "ТФАР" та EPI Г.Айзенка полягала у здійсненні кореляційного аналізу для виявлення зв'язків між професійним стресом і особистісними якостями.

В цілому для аналізу результатів констатуючого експерименту були використані методи кількісної і якісної обробки інформації. Серед них: методи математичної статистики (кількісний і кореляційний аналіз), бесіди, анкетування, тестування, графічні методи аналізу результатів.

2.2. Психологічні особливості професійного стресу в учителів та студентів

2.2.1. Інтенсивність стресових станів у вчителів та студентів.

Мета першого етапу дослідження полягала у з'ясуванні рівнів вираженості стресових станів та їх впливу на психосоматичний стан та професійну діяльність вчителів.

Для досягнення мети першого етапу дослідження були використані наступні методики: шкала "Симптоми стресу" за Т.Коксом [63], опитувальник Г.Купера "Фактори стресу в професійній діяльності" [197], методика Л.Рідера "Шкала психосоціального стресу" [64], методика В.В. Бойко "Діагностика рівня емоційного вигоряння" [17].

У процесі першого етапу дослідження протягом 1998-2001 років було обстежено близько 290 вчителів шкіл міста Мелітополя та Мелітопольського району.

Дослідження стресових станів було також проведено серед 132-х студентів старших курсів філологічного факультету Мелітопольського державного педагогічного університету. Ця процедура дала можливість виявити первинний рівень вираженості стресових станів майбутніх вчителів після проходження ними педагогічної практики.

Для оцінки фізичного та психічного самопочуття вчителів нами була використана шкала самооцінки актуальних станів "Симптоми стресу" за Т. Коксом.

Анкетування було проведено впродовж 1998-1999 років серед 111 учителів міста Мелітополя, які мали різну спеціалізацію та педагогічний стаж .

В результаті дослідження було виявлено, що майже третина симптомів виявляється у великої кількості респондентів – від 30% до 70% (табл. 2.1).

Таблиця 2.1.

Вираженість симптомів стресу у вчителів за шкалою Т.Кокса

№	Симптоми	Абсолютна кількість (111)	%
1.1.	Хвилювання	70	63
1.2.	Агресивність	6	5
1.3.	Апатія	13	12
1.4.	Депресія	20	18
1.5.	Втома	78	70
1.6.	Розчарування	23	21
1.7.	Дратівливість	36	32
1.8.	Емоційна напруга	64	58
1.9.	Нервозність	18	16
1.10.	Почуття самотності.	10	9
2.1.	Емоційні спалахи	36	32
2.2.	Підвищений апетит	14	13
2.3.	Втрата апетиту	13	12
2.4.	Імпульсивна поведінка	17	15
2.5.	Порушення мови	3	3
2.6.	Нервовий сміх	0	0
2.7.	Занепокоєння	53	48
2.8.	Нездатність прийняти рішення і зосередитися	10	9
2.9.	Забування звичайних речей	31	28
2.10.	Надмірна чутливість до критики	23	21

Продовж. табл. 2.1.

№	Симптоми	Абсолютна кількість (111)	%
3.1.	Тахікардія	32	36
3.2.	Підвищення артеріального тиску	23	21
3.3.	Сухість у роті	14	13
3.4.	Посилене потовиділення	23	21
3.5.	Утруднений подих	10	9
3.6.	Приступи жару й ознобу	17	15
3.7.	Відчуття комка у горлі	18	16
3.8.	Оніміння і відчуття "голок у кінцівках"	33	30
3.9.	Неуважність	17	15
3.10.	Незадоволеність власною професією	43	39
4.1.	Астма	1	1
4.2.	Біль у спині	67	60

4.3.	Біль у грудях	23	21
4.4.	Ішемічна хвороба серця	8	7
4.5.	Непритомності і запаморочення	8	7
4.6.	Головні болі і мігрені	32	36
4.7.	Неврози	14	13
4.8.	Безсоння	27	24
4.9.	Виразки	6	5
4.10.	Слабкість	63	57

Більше половини вчителів відзначають у себе такі симптоми стресу, як втома, хвилювання, емоційна напруженість, біль у спині, слабкість, занепокоєння.

Привертає увагу така характеристика, як незадоволеність власною професією (39% опитаних). На наш погляд, це демонструє характерний стан у професійній діяльності - вчителі залишаються в школі як педагоги, які не зайняті служінням високій ідеї виховання підростаючого покоління, а лише виконують свої професійні обов'язки.

Майже в кожного п’ятого вчителя виникають депресії, розчарування, дратівливість, емоційні спалахи, забування звичайних речей, надмірна чутливість до критики, як когнітивні аспекти впливу стресу.

Наступні характеристики, на відміну від вищезазначених стосуються безпосередньо психосоматичного стану людини. Серед них: біль у спині і слабкість (практично 60% опитаних); тахікардія й оніміння (більше ніж у третини); гіпертензія, посилене потовиділення, біль у грудях, безсоння (у кожного п’ятого). Подібна статистика демонструє незадовільний стан здоров’я вчителів, викликаний стресом.

Таким чином, результати дослідження вказують на те, що великій кількості вчителів (20-70%) притаманна симптоматика стресу поведінкового та психосоматичного характеру. Частота прояву симптомів стресу свідчить про те, що для вчителів характерними є стресові стани.

Подальше дослідження спрямоване на диференційоване вивчення стресових станів.

Опитувальник Г.Купера “Фактори стресу в професійній діяльності”, використана на першому етапі дослідження стресових станів, призначена для визначення рівня професійного стресу.

Дослідження за цією методикою здійснювалось протягом 1999-2002 років серед 290 учителів шкіл міста Мелітополя. Усі вчителі мали різний педагогічний стаж і спеціалізацію. Отримані при цьому результати наведені нижче у табл. 2.2 та рис. 2.1-2.4.

У 1999 році дослідження професійного стресу проводилось серед 111 учителів різних спеціальностей. У результаті дослідження було виявлено, що лише 9% вчителів перебувають у стані норми. У 91% досліджуваних спостерігається значний рівень професійного стресу: у 89,2% з них рівень професійного стресу перевищує норму, у 1,8% - підвищений рівень

професійного стресу (рис. 2.1). Таким чином, можна констатувати незадовільний психологічний стан вчителів у той час.

Рис. 2.1. Інтенсивність професійного стресу в учителів у 1999 році за методикою Купера (%)

Упродовж 2001-2002 років дослідження рівня професійного стресу за опитувальником Г.Купера проводилися серед іншої вибірки вчителів міста Мелітополя і Мелітопольського району (179 учителів). Усі вчителі мали вищу педагогічну освіту, різний стаж і спеціалізацію. Результати дослідження професійного стресу вчителів у 2002 році представлено в наступній діаграмі (рис. 2.2).

Рис. 2.2. Інтенсивність професійного стресу в учителів у 2002 році (%)

Дані розкривають тривожну тенденцію: лише 11,8% вчителів знаходяться в стані норми, інші перебувають під дією значного професійного стресу. Причому близько 7% учителів потребують кваліфікованої допомоги з усунення підвищеного рівня професійного стресу, що може призвести до руйнування професійної діяльності. Причини виникнення такого стану будуть виявлені нами під час дослідження детермінант професійного стресу (підрозділ 2.2.2).

Наступна діаграма (рис. 2.3) демонструє порівняння результатів дослідження професійного стресу в учителів у різні роки за опитувальником Г.Купера.

Рис. 2.3. Інтенсивність професійного стресу в учителів у різні роки (%)

Основна різниця спостерігається у кількості вчителів з підвищеним рівнем стресу: загальна кількість учителів, які страждають від його наявності, у 2002 році виросла більш ніж у тричі – майже з двох до семи відсотків (див. рис. 2.3). Загалом спостерігається майже однакова інтенсивність професійного стресу у вчителів у різні роки, що зумовлює необхідність подальшого вивчення причин його виникнення.

Опитування за методикою Г.Купера на виявлення рівня професійного стресу проводилася також у 2002 році серед студентів старших курсів філологічного факультету Мелітопольського державного педагогічного університету після проходження ними педагогічної практики.

У дослідженні брали участь 132 студенти четвертих-п'ятих курсів. Серед них: четвертий курс – 45 осіб (час дослідження - перший тиждень по закінченні педагогічної практики), п'ятий курс – 87 осіб (час дослідження – три місяці по закінченні педагогічної практики). Результати досліджень представлені у табл. 2.2. та рис. 2.4.

У результаті ми отримали можливість простежити динаміку зміни рівня професійного стресу у студентів різних курсів, а також порівняти рівень стабільного професійного стресу серед учителів-практиків і студентів-практикантів після проходження педагогічної практики.

У ході порівняльного аналізу результатів дослідження професійного стресу у студентів різних курсів було виявлено певні закономірності (табл. 2.2).

Таблиця 2.2.

Рівні професійного стресу в студентів за методикою Купера

Рівень професійного стресу	5 курс (87 осіб)		4 курс (45 осіб)		Загальні дані (132 особи)	
	%	Абс. к-ть	%	Абс. к-ть	%	Абс. к-ть
підвищений	2,3	2	6,7	3	3,8	5
вище норми	82,3	72	84,4	38	83,3	110
норма	14,9	13	8,9	4	12,9	17

Кількість студентів з рівнем професійного стресу, що перевищує норму, однакова на обох курсах. Різниця помітна в межових станах – у студентів четвертого курсу професійний стрес більш виражений: 6,7% студентів з підвищеним рівнем стресу на

четвертому курсі та 2,3% - на п’ятому. На наш погляд, це пов’язано з тим, що часовий проміжок між проходженням педагогічної практики і проведенням дослідження серед студентів четвертого курсу є меншим ніж серед студентів п’ятого. У п’ятикурсників відбувається “згасання” стресового стану, що виникає при виконанні професійної діяльності під час проходження педпрактики. Крім того, велике значення має фактор переключення – для п’ятикурсників більш актуальними стають проблеми майбутніх випускних іспитів.

Показовим є порівняння результатів дослідження професійного стресу у вчителів та студентів (рис. 2.4).

Рис. 2.4. Інтенсивність професійного стресу в учителів і студентів (%)

Аналіз результатів тестування за опитувальником Г.Купера у 2002 році виявив практично однаковий рівень вираженості професійного стресу у студентів і вчителів: у 87, 1% студентів та 88,2% учителів професійний стрес перевищує норму. Найбільша різниця виявляється у кількості осіб з підвищеним рівнем стресу: 3,8% студентів та 6,6% учителів. Це справедливо, адже набуття подібного рівня зумовлено тривалим впливом професійного стресу, що забезпечується в процесі професійної діяльності вчителя-практика. Однак те, що більше 90% і студентів і вчителів перебувають у стані значного професійного стресу (з рівнем стресу, що перевищує норму та підвищеним рівнем стресу), є тривожним симптомом. На наш погляд, це свідчить про те, що студенти під час свого навчання у вищому навчальному закладі не одержують відповідної підготовки з попередження виникнення стресових станів у процесі роботи вчителя. Внаслідок цього в процесі професійної діяльності молоді вчителі не в змозі цілком адаптуватися до стресогенних умов роботи, що зумовлює такий високий рівень професійного стресу.

З метою вивчення рівня психосоціального стресу, який виникає під впливом психосоціальних факторів, була застосована методика Л.Рідера “Шкала психосоціального стресу”, адаптована та стандартизована О.С.Копіною [64].

Дослідження рівня психосоціального стресу за допомогою цієї методики проводилось серед 258 вчителів шкіл міста Мелітополя та Мелітопольського району протягом 1998-2002 років. Всі вчителі мали різний стаж та спеціалізацію. Результати дослідження представлені в табл. 2.3 та рис. 2.5-2.8.

Наступна діаграма (рис. 2.5) наочно демонструє інтенсивність психосоціального стресу у 111 вчителів на 1999 рік.

Рис. 2.5. Інтенсивність психосоціального стресу в учителів у 1999 році за методикою Л.Рідера (%)

Як бачимо на діаграмі 2.5, у 1999 році практично у кожного п’ятого вчителя (20,7%) спостерігається високий рівень психосоціального стресу, що свідчить про досить несприятливі соціальні умови існування. На наш погляд, це є наслідком великих соціальних зрушень як у нашій країні, так і за кордоном (дефолт 1998 року).

Дослідження рівня психосоціального стресу, за допомогою методики Л.Рідера, здійснювалося також протягом 2001-2002 років серед учителів шкіл міста Мелітополя, а також учителів Запорізького інституту післядипломної освіти. Всього було обстежено 147 учителів. Усі вчителі мали різний педагогічний стаж і спеціалізацію.

На круговій діаграмі (рис. 2.6) наочно представлено диференціацію вчителів за рівнями психосоціального стресу на 2002 рік.

Рис. 2.6. Інтенсивність психосоціального стресу у учителів у 2002 році за методикою Л.Рідера

У 2002 році ми бачимо інший перерозподіл учителів: переважає кількість учителів з низьким рівнем психосоціального стресу (17,5%). Близько 10% вчителів потребують кваліфікованої допомоги з усунення високого рівня психосоціального стресу, який, за О.С .Копіною, є значущим фактором, що впливає на захворюваність та смертність від сердечно-судинних захворювань [64].

Представляє інтерес порівняння результатів дослідження психосоціального стресу за методикою Л.Рідера серед вчителів у 1999 та 2002 роках (рис. 2.7). Це дає змогу оцінити динаміку зміни відсоткового співвідношення рівнів психосоціального стресу серед вчителів за останні роки.

Рис. 2.7. Інтенсивність психосоціального стресу у вчителів у різні роки (%)

Аналіз результатів дослідження психосоціального стресу за допомогою методики Л.Рідера дає можливість відзначити позитивну динаміку рівня психосоціального стресу протягом 1999-2002 років. Як ми бачимо на рис. 2.7, практично незмінними залишилася кількість учителів з середнім рівнем вираженості стресу – близько 72%, майже вдвічі знизилася кількість тих, у кого було зафіксовано високий рівень психосоціального стресу – з 20,7% у 1999 році до 9,8% у 2002 році, і на 10% зросла кількість учителів, у кого було відзначено низький рівень стресу.

Отримані дані наочно демонструють той стан, у якому знаходилося українське суспільство після дефолта 1998 року, коли реальний добробут більшості його членів помітно знизився. З часом відбулося деяке вирівнювання обстановки, що і відбилося в зниженні практично вдвічі кількості тих, у кого фіксується високий рівень психосоціального стресу, і збільшення кількості осіб з низьким рівнем психосоціального стресу.

Визначення рівня психосоціального стресу за шкалою Л.Рідера також проводилося серед 132-х студентів старших курсів філологічного факультету Мелітопольського державного педагогічного університету протягом 2002 року.

Представляє інтерес порівняння результатів дослідження психосоціального стресу в учителів та студентів у 2002 році. У результаті порівняння було виявлено, що вчителі більшою мірою переживають психосоціальный стрес у порівнянні зі студентами: високий рівень притаманний 9,8% учителів і 2,3% студентів (рис. 2.8).

Рис. 2.8. Інтенсивність психосоціального стресу в учителів і студентів (%)

На нашу думку, це закономірно, адже вчителі частіше потрапляють під вплив соціальних факторів унаслідок специфіки життя і роботи. Більш детальне дослідження

психосоціального стресу серед студентів різних курсів та причин його виникнення висвітлено у підрозділі 2.2.2.

Для нашого дослідження представляє інтерес відповідність рівнів вираженості психосоціального стресу рівням інтенсивності професійного стресу (табл. 2.3). Можна відмітити, що зі зменшенням рівня професійного стресу збільшується кількість вчителів з низьким рівнем психосоціального стресу та зменшується – з високим рівнем, що свідчить про прямий зв'язок психосоціального та професійного стресів. Так, серед вчителів з підвищеним рівнем професійного стресу налічується 12,5% з високим рівнем психосоціального стресу, серед вчителів з рівнем професійного стресу вище норми – 12, 1%, а з рівнем професійного стресу у межах норми вчителів з високим рівнем психосоціального стресу не зафіксовано.

Таблиця 2.3.

Відповідність рівнів вираженості психосоціального стресу рівням інтенсивності професійного стресу

Рівень професійного стресу Рівень психо-соціального стресу	підвищений		вище норми		у межах норми	
	Абс. к-ть (8)	%	Абс. к-ть (99)	%	Абс. к-ть (18)	%
високий	1	12,5	12	12,1	0	0
середній	6	75	74	74,8	14	77,8
низький	1	12,5	13	13,1	4	22,2

Кількість вчителів з низьким рівнем психосоціального стресу зростає при зменшенні рівня професійного стресу – від 12,5% вчителів з підвищеним рівнем професійного стресу до 13,1% - з рівнем стресу вище норми і 22,2% - з рівнем стресу у межах норми.

Таким чином, спостерігається прямий зв'язок між психосоціальним стресом та професійним стресом.

Наслідком професійного стресу може стати формування синдрому емоційного вигоряння (див. підрозділ 1.1.2). Вивчення синдрому емоційного вигоряння за допомогою методики В.В.Бойко [17] проводилося протягом 2000-2001 років серед учителів міста Мелітополя та Мелітопольського району. У дослідженні брали участь 125 учителів різних спеціальностей і з різним педагогічним стажем. Результати вивчення синдрому емоційного вигоряння представлені у табл. 2.4 та рис. 2.9.

Аналіз даних прояву симптомів емоційного вигоряння у вчителів виявив певні тенденції.

У вчителів проявляються симптоми першої фази. Майже половина вчителів (близько 45%) переживає психотравмуючі обставини (перший симптом) у процесі своєї професійної діяльності. Симптом "незадоволеність собою" відчувають майже 5% учителів , "загнаність у клітку" – 18,4%. Кожен п'ятий учитель (20,8%) відчуває тривогу і депресію. Це збігається з нашими даними, отриманими в 1998 році в процесі дослідження симптомів стресу за допомогою методики Т.Кокса – депресію відчували 18% учителів (табл. 2.1).

Таблиця 2.4.

Вираженість симптомів синдрому емоційного вигоряння у вчителів за методикою В.В.Бойко

125 учителя

№	Симптоми	Абс. к-ть	%
1.	Переживання психотравмуючих обставин	57	45,6
2.	Незадоволеність собою	6	4,8
3.	“Загнаність у клітку”	23	18,4
4.	Тривога і депресія	26	20,8
5.	Неадекватне вибіркове реагування	53	42,4
6.	Емоційно-моральна дезорієнтація	36	28,8
7.	Розширення галузі економії емоцій	57	45,6
8.	Редукція професійних обов’язків	50	40
9.	Емоційний дефіцит	22	17,6
10.	Емоційна відчуженість	9	7,2
11.	Деперсоналізація	24	19,2
12.	Психосоматичні і психовегетативні порушення	30	24

З роками практики у вчителів можуть вироблятися деструктивні механізми – велика кількість учителів має виражену симптоматику другої фази синдрому: неадекватне вибіркове емоційне реагування спостерігається у 42,4% учителів, емоційно-моральна дезорієнтація – у 28,8%, розширення галузі економії емоцій – у 45,6%, редукція професійних обов’язків – у 40%. Такі результати свідчать про те, що велика кількість вчителів знаходиться у другій фазі синдрому емоційного вигоряння. Причини такого становища ми дослідимо у наступному підрозділі.

Симптоматика фази “виснаження” притаманна меншій кількості вчителів. Емоційний дефіцит виявляється у 17,6% учителів. Наявність цієї ознаки “вигоряння” унеможливлює нормальне виконання професійної діяльності [17]. Емоційна відчуженість притаманна 7,2% учителів. Більш ніж у 19% учителів виявляється деперсоналізація - захисний емоційно-вольовий антигуманістичний настрій, коли суб’єкт професійної дії сприймається як неживий об’єкт для маніпуляцій. Автор методики відзначає, що особистостям із найбільш важкими формами подібного “вигоряння” взагалі протипоказана дана професійна діяльність [17]. У результаті розвитку синдрому емоційного вигоряння більш ніж у 24% розвиваються психосоматичні та вегетативні розлади.

Більш докладно вираженість фаз синдрому емоційного вигоряння у вчителів демонструє діаграма (рис. 2.9).

Рис. 2.9. Вираженість фаз синдрому емоційного вигоряння у вчителів (%)

Близько 19% учителів демонструють наявність вираженої першої фази синдрому – “напруги”. У великої кількості вчителів (39,2%) сформована друга фаза синдрому – фаза “резистенції”. Для 11,2% вчителів емоційний захист у формі “вигоряння” стає невід’ємним атрибутом особистості – формується третя фаза синдрому – “виснаження”. Відчуваючи неможливість самостійно перебороти дію професійного стресу, такі вчителі не можуть повноцінно виконувати свої обов’язки.

Для нашої роботи представляє інтерес дослідження відповідності сформованих симптомів та фаз СЕВ рівням професійного стресу.

У більшості випадків із зменшенням рівня професійного стресу зменшується кількість вчителів зі сформованими симптомами (1-м, 3-м, 4-м, 5-м, 7-м, 8-м, 9-м, 10-м та 12-м симптоми) (табл. 2.5).

Таблиця 2.5.

Розподіл сформованих симптомів та фаз синдрому емоційного вигоряння за рівнями професійного стресу

Симптоми та фази синдрому емоційного вигоряння	Рівень професійного стресу					
	Підвищений (8 осіб)		вище норми (99 осіб)		у межах норми (18 осіб)	
	Абс. к-ть	%	Абс. к-ть	%	Абс. к-ть	%
1 симптом	3	60	34	56,7	2	18,2
2 симптом	0	0	2	3,3	1	9,1
3 симптом	2	40	11	18,3	1	9,1
4 симптом	2	40	10	16,7	0	0
5 симптом	3	60	32	53,3	3	27,3
6 симптом	3	60	15	25	5	45,5
7 симптом	4	80	27	45	2	18,2
8 симптом	3	60	28	46,7	2	18,2
9 симптом	2	40	13	21,7	1	9,1
10 симптом	1	20	6	10	1	9,1
11 симптом	4	80	18	21,7	3	27,3
12 симптом	2	40	16	26,7	1	9,1

Продовж. табл. 2.5.

Симптоми та фази синдрому емоційного вигоряння	Рівень професійного стресу					
	Підвищений (8 осіб)		вище норми (99 осіб)		у межах норми (18 осіб)	
	Абс. к-ть	%	Абс. к-ть	%	Абс. к-ть	%
1 фаза	2	40	14	23,3	0	0
2 фаза	4	80	29	48,3	4	36,4
3 фаза	1	20	9	15	1	9,1

Винятком є другий симптом “незадоволеність собою”: при зменшенні інтенсивності стресу збільшується кількість вчителів зі сформованим симптомом (у вчителів з підвищеним рівнем професійного стресу такий симптом не сформований, 3,3% вчителів з рівнем стресу вище норми та 9,1% з рівнем стресу у межах норми мають сформований симптом), що свідчить про зворотній зв’язок між професійним стресом та даним симптомом.

Кількість вчителів із сформованими фазами зменшується зі зменшенням рівня професійного стресу. Перша фаза синдрому спостерігається у 40% вчителів із підвищеним рівнем стресу, у 23,3% - із стресом вище норми та не спостерігається серед тих, у кого стрес у межах норми. Фаза резистенції сформована у 80% вчителів з підвищеним рівнем стресу, у 48,3% - з рівнем стресу, що перевищує норму і 36,4% - з рівнем стресу у межах норми. Третя фаза синдрому - виснаження - характерна для 20% вчителів з підвищеним рівнем професійного стресу та для 15% вчителів з рівнем стресу вище норми. Серед вчителів з рівнем стресу у межах норми третя фаза формується у невеликої кількості людей – 10%. Все це свідчить про прямий зв'язок між рівнем професійного стресу та фазами синдрому емоційного вигоряння. Таким чином, чим більша інтенсивність професійного стресу, тим більша вірогідність розвитку у вчителів синдрому емоційного вигоряння, що дуже негативно впливає як на професійну діяльність, так і на здоров'я вчителів.

Дослідження синдрому емоційного вигоряння за допомогою методики В.В.Бойко проводилось також серед 132-х студентів четвертого і п'ятого курсів. У табл. 2.6 представлено порівняння результатів дослідження синдрому емоційного вигоряння серед вчителів і студентів.

Таблиця 2.6.
Вираженість симптомів і фаз синдрому емоційного вигоряння у вчителів і студентів за методикою В.В.Бойко (%)

№	Симптоми і фази	125 учителя		Студенти (132 особи)	
		Абс. к-ть	%	Абс. к-ть	%
1.	Переживання психотравмуючих обставин	57	45,6	15	11,4
2.	Незадоволеність собою	6	4,8	5	3,8
3.	"Загнаність у клітку"	23	18,4	42	31,8
4.	Тривога і депресія	26	20,8	17	12,9
5.	Неадекватне вибіркове реагування	53	42,4	38	28,9
6.	Емоційно-моральна дезорієнтація	36	28,8	25	18,9
7.	Розширення галузі економії емоцій	57	45,6	23	17,4
8.	Редукція професійних обов'язків	50	40	66	50
9.	Емоційний дефіцит	22	17,6	18	13,6
10.	Емоційна відчуженість	9	7,2	17	12,9
11.	Деперсоналізація	24	19,2	13	9,8
12.	Психосоматичні і психовегетативні порушення	30	24	5	3,8
	1 фаза – напруга	24	19,2	10	7,6
	2 фаза – резистенція	49	39,2	25	18,9
	3 фаза – виснаження	14	11,2	6	4,5

Під час проведення порівняльного аналізу результатів дослідження синдрому емоційного вигоряння середу учителів та студентів було виявлено наступні тенденції.

Помітною є більш яскрава виразність симптомів у вчителів. Наприклад, за результатами дослідження вчителі в 4 рази частіше, ніж студенти, переживають "психотравмуючі обставини" (45,6% вчителів та 11,4% студентів). Це, на нашу думку можна пояснити наявністю постійно діючих стресорів у професійній педагогічній діяльності вчителя.

Привертає увагу, що кількість студентів з вираженим симптомом “загнаність у клітку” (42%) удвічі більша за кількість вчителів (18,4%). Ми вважаємо, що студенти відчувають подібний стан у зв’язку з відсутністю реального контролю над існуючою ситуацією в своєму житті.

Кількість вчителів зі сформованим симптомом “тривога і депресія” (20,8%) майже вдвічі перевищує кількість студентів (12,9%), що, на наш погляд, є результатом впливу пролонгованого стресу.

У стадії резистенції у вчителів значна перевага вираженості симптомів “неадекватне вибіркове реагування” (42,4% вчителів, 28,9% студентів), “емоційно-моральна дезорієнтація” (28,8% вчителів, 18,9% студентів) і “розширення галузі економії емоцій” (45,6% вчителів, 17,4% студентів), які відображають деструктивні механізми психологічного захисту.

У студентів, незважаючи на малу професійну практику, переважає механізм “редукції професійних обов’язків”, причому кількість студентів із цим симптомом перевищує навіть кількість учителів (40% учителів і 50% студентів). На нашу думку, це явище слід розглядати як результат дезадаптації студентів до професійної діяльності внаслідок відсутності навичок регуляції психічних станів.

Психосоматичні і психовегетативні порушення розвиваються в учителів у 6 разів частіше, ніж у студентів (24% та 3,8% відповідно), що також, на нашу думку, пояснюється тривалим впливом професійного стресу на вчителів.

Наступна діаграма (рис. 2.10) наочно відображає різницю у вираженості симптоматики синдрому серед вчителів та студентів.

Рис. 2.10. Порівняння інтенсивності симптоматики емоційного вигоряння у вчителів та студентів

На наш погляд, незважаючи на подібні зовнішні прояви, причини виникнення синдрому в учителів і студентів різні. На відміну від досліджень цієї проблеми серед учителів (див. підрозділ 1.2.2), причини виникнення синдрому у студентів недостатньо вивчені. Проте, на першому етапі дослідження інтенсивності стресових станів нас цікавить головним чином наявність синдрому емоційного вигоряння у студентів та його зв’язок з професійним стресом. Причини виникнення синдрому емоційного вигоряння у студентів більш докладно будуть досліджені нами у наступному підрозділі.

Наступна діаграма (рис. 2.11) наочно демонструє розходження вираженості фаз синдрому в учителів і студентів.

Рис. 2.11. Порівняння вираженості фаз синдрому емоційного вигоряння в учителів і студентів за методикою В.В.Бойко

За результатами дослідження кількість учителів зі сформованими фазами синдрому значно перевищує кількість студентів. Так, перша фаза синдрому сформована у 19,2% вчителів і 7,6% студентів; друга фаза – у 39,2% вчителів і 18,9% студентів; третя фаза – у 11,2% вчителів і 4,5% студентів. Ця різниця можливо пояснюється менш тривалим впливом професійного стресу на студентів.

Аналіз результатів дослідження дозволив констатувати прояви синдрому емоційного вигоряння як у вчителів, так і у студентів.

Констатування проявів синдрому емоційного вигоряння у вчителів і студентів, а також зв'язку між синдромом і професійним стресом дає нам підставу вважати, що необхідне попередження виникнення професійного стресу у процесі підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах.

Для нашої роботи представляє інтерес дослідження розподілу вираженості особистісних характеристик за рівнями професійного стресу.

Дослідження тривожності, фрустрованості, агресивності та ригідності за методикою Г.Айзенка [148] було проведено серед 125 вчителів міста Мелітополя та Мелітопольського району протягом 2001-2001 років. Вчителі мали різний педагогічний стаж та спеціалізацію. Результати досліджень представлені в табл. 2.7-2.10.

За результатами досліджень за методикою ТФАР спостерігається зв'язок між вираженістю тривожності та рівнем інтенсивності професійного стресу (табл. 2.7). Так, серед вчителів з підвищеним рівнем професійного стресу наявні 12,5% осіб з високим рівнем тривожності, серед вчителів з рівнем професійного стресу вище норми вдвічі менше – 6%, а серед вчителів з рівнем стресу у межах норми взагалі не зафіксовано осіб з високим рівнем тривожності.

Таблиця 2.7.

Розподіл вираженості тривожності за рівнями професійного стресу

Рівень професійного стресу ***Рівень*** тривожності	підвищений		вище норми		у межах норми	
	Абс. к-ть	%	Абс. к-ть	%	Абс. к-ть	%
високий	1	12,5	6	6	0	0
середній	6	75	73	73,7	10	55,6
низький	1	12,5	20	20,2	8	44,4

Аналогічна ситуація спостерігається при дослідженні фрустрованості: якщо серед вчителів з підвищеним рівнем професійного стресу зафіксовано 12,5% вчителів з високим рівнем фрустрованості, то зі зменшенням інтенсивності професійного стресу зменшується кількість вчителів з високим рівнем цієї характеристики – 5% вчителів з рівнем стресу вище норми та 0% вчителів з високим рівнем фрустрованості серед тих, у кого рівень професійного стресу у межах норми (табл. 2.8). Така ситуація свідчить про прямий зв'язок між рівнем професійного стресу та такими особистісними характеристиками як тривожність та фрустрованість.

Таблиця 2.8.

Розподіл вираженості фрустрованості за рівнями професійного стресу

Рівень професійного стресу / ***Рівень*** фрустрованості	підвищений		вище норми		у межах норми	
	Абс. к-ть	%	Абс. к-ть	%	Абс. к-ть	%
високий	1	12,5	5	5	0	0
середній	5	62,5	75	75,8	6	33,3
низький	2	25	19	19,2	12	66,7

Підтвердженням зв'язку між рівнем професійного стресу та рівнем вираженості особистісних характеристик є також результати досліджень агресивності (табл. 2.9) і ригідності (табл. 2.10).

Таблиця 2.9.

Розподіл вираженості агресивності за рівнями професійного стресу

Рівень професійного стресу / ***Рівень*** агресивність	підвищений		вище норми		у межах норми	
	Абс. к-ть	%	Абс. к-ть	%	Абс. к-ть	%
високий	0	0	9	9	0	0
середній	8	100	57	57,6	5	27,8
низький	0	0	33	33,3	13	72,2

Зі зменшенням рівня стресу спостерігається зростання кількості вчителів з низьким рівнем агресивності та ригідності. Так, кількість осіб з низьким рівнем агресивності зросла від 0% (підвищений рівень стресу) до 33% (рівень стресу вище норми) та до 72,2% (рівень стресу у межах норми). Крім того, зі зменшенням рівня професійного стресу зменшується кількість вчителів з середнім рівнем агресії (100% - при підвищеному рівні стресу, 57,6% - при рівні стресу вище норми, 27,8% - при рівні стресу у межах норми) (табл. 2.9).

Така сама ситуація спостерігається при дослідженні ригідності (табл. 2.10).

Таблиця 2.10.

Розподіл вираженості ригідності за рівнями професійного стресу

Рівень професійного	підвищений		вище норми		у межах норми	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%

стресу ***Рівень*** ригідності	к-ть		к-ть		к-ть	
високий	0	0	7	7	0	0
середній	7	87,5	82	82,8	13	72,2
низький	1	12,5	10	10	5	27,8

Кількість вчителів з середнім рівнем ригідності зменшується зі зменшенням інтенсивності професійного стресу (87,5% - при підвищеному рівні стресу, 82,8% - при стресі вище норми, 72,2% - при рівні стресу у межах норми). Кількість вчителів з низьким рівнем ригідності зросла більш ніж удвічі при зменшенні рівня професійного стресу (від 12,5% при підвищеному рівні до 27,8% при рівні стресу у межах норми) (див. табл. 2.10).

Привертає увагу той факт, що при підвищеному рівні професійного стресу та при рівні стресу у межах норми відсутні вчителі з високим рівнем агресивності та ригідності. Така ситуація, на наш погляд, свідчить про те, що існує непрямий зв'язок між рівнем професійного стресу та такими особистісними характеристиками як агресивність та ригідність, опосередкований, можливо, іншими факторами, які ми не досліджуємо.

Дослідження особистісних характеристик вчителів було також проведено за методикою ЕРІ Г.Айзенка [110]. Це дало можливість виявити зв'язок між рівнями професійного стресу і такими особистісними характеристиками, як емоційна стабільність та нейротизм (табл. 2.11). Тестування було проведено серед вчителів шкіл міста Мелітополя та Мелітопольського району загальною кількістю 125 осіб.

Таблиця 2.11.

Розподіл вираженості емоційної стабільності – нейротизму за рівнями професійного стресу

Рівень професійного стресу Рівень вираженості		підвищений		вище норми		у межах норми	
		Абс. к-ть (8)	%	Абс. к-ть (99)	%	Абс. к-ть (18)	%
емоційної стабільності	високий	0	0	4	4	5	27,8
	середній	1	12,5	33	33,3	9	50
нейротизму	середній	6	75	47	47,5	3	16,7
	високий	1	12,5	15	15,2	1	5,6

Результати дослідження свідчать про зв'язок між рівнем емоційної стабільності і нейротизму та інтенсивністю професійного стресу. Так, зі зменшенням рівня професійного стресу збільшується кількість вчителів як з високим рівнем емоційної стабільності (0% при підвищеному рівні, 4% при рівні стресу вище норми і 27,8% при рівні стресу у межах норми), так і з середнім рівнем (12,5% при підвищеному рівні, 33,3% при рівні стресу вище норми і 50% при рівні стресу у межах норми). Таким чином, найбільша кількість людей з високим та середнім рівнем емоційної стабільності спостерігається серед вчителів з рівнем стресу у межах норми. Така ситуація вказує на зворотній зв'язок між емоційною стабільністю та професійним стресом.

Протилежна ситуація спостерігається при дослідженні нейротизму: зі зменшенням рівня професійного стресу зменшується кількість вчителів з середнім та високим рівнем нейротизму. Якщо серед вчителів з підвищеним рівнем стресу налічується 75% осіб з середнім рівнем нейротизму, то серед вчителів з рівнем стресу вище норми – 47,5%, а з рівнем стресу у межах норми – 16%. Такі дані свідчать про прямий зв'язок між нейротизмом та професійним стресом.

Таким чином, можна зробити висновок, що високий рівень емоційної стабільності сприяє стресостійкості, а високий рівень нейротизму спричиняє розвитку професійного

стресу.

Отже, за результатами досліджень зв'язку професійного стресу з психосоціальним стресом (див. табл. 2.3), синдромом емоційного вигоряння (див. табл. 2.5), тривожністю, фрустрованістю, агресивністю, ригідністю, нейротизмом – емоційною стабільністю (див. табл. 2.7-2.11) ми можемо охарактеризувати рівні професійного стресу вчителя.

Підвищений рівень професійного стресу характеризується середнім рівнем інтенсивності психосоціального стресу. Кількість вчителів з високим та низьким рівнем психосоціального стресу є однаковою.

Вчителеві з підвищеним рівнем професійного стресу властивий середній рівень розвитку тривожності, фрустрованості, агресивності, ригідності та нейротизму. Характерною є відсутність високого рівня агресивності, ригідності й емоційної стабільності та однакова кількість вчителів з високим та низьким рівнем тривожності.

У вчителів з підвищеним рівнем професійного стресу може відбуватися формування майже всіх симптомів синдрому емоційного вигоряння. Найчастіше формуються такі симптоми емоційного вигоряння, як "розширення галузі економії емоцій", що призводить до погіршення відносин з найближчим оточенням та "деперсоналізація", яка виявляється в повній чи частковій втраті інтересу до суб'єкту професійної діяльності, що взагалі посилює інтенсивність стресового стану. У великої кількості вчителів може бути сформована перша фаза синдрому – напруга, та більш виражена друга фаза – резистенція, що вказує на розвиток синдрому емоційного вигоряння. Також відбувається формування третьої фази – виснаження. Таким чином, у вчителів з підвищеним рівнем професійного стресу найчастіше відбувається формування синдрому емоційного вигоряння.

Рівень професійного стресу вище норми характеризується середнім рівнем інтенсивності психосоціального стресу. Кількість вчителів з високим та низьким рівнем психосоціального стресу залишається однаковою.

Найчастіше виявляється середній рівень тривожності, фрустрованості, агресивності , та ригідності з наближенням до низького рівня розвитку вищезгаданих характеристик. Вчителям з рівнем стресу вище норми найменш властивий високий рівень вираженості тривожності, фрустрованості, агресивності, та ригідності. Кількість вчителів з низьким рівнем тривожності й агресивності є більшою у порівнянні з кількістю вчителів з підвищеним рівнем професійного стресу.

Найбільш характерним є середній рівень нейротизму. На відміну від підвищеного рівня професійного стресу більшою є кількість вчителів з середнім рівнем емоційної стабільності, та присутні вчителі з високим рівнем емоційної стабільності.

Найчастіше у вчителів з рівнем стресу вище норми ймовірно формуються: симптом першої фази – "переживання психотравмуючих обставин", що у сукупності з середнім та низьким рівнем ригідності призводить до підвищення роздратування на психотравмуючі фактори професійної діяльності, що призводить до розвитку інших симптомів вигоряння [17]; симптоми другої фази – "неадекватне вибіркове реагування", "розширення галузі економії емоцій", "редукція професійних обов'язків", що негативно відбивається на професійному спілкуванні. Рідше спостерігаються сформовані симптоми третьої фази "емоційний дефіцит", "деперсоналізація" та "психосоматичні і психовегетативні порушення". Загалом така ситуація призводить до формування умовно-рефлекторний зв'язків негативного характеру, що провокує відхилення в соматичному та психічному станах [17]. Майже у половини вчителів може бути сформована друга фаза синдрому, що вказує на протидію синдрому вигоряння.

Для вчителів з рівнем професійного стресу у межах норми найбільш характерним є середній рівень психосоціального стресу, нехарактерним – високий рівень.

Серед вчителів з професійним стресом у межах норми відсутні особи з високим рівнем тривожності, фрустрованості, агресивності і ригідності. Вчителям з рівнем

професійного стресу у межах норми найбільш властивий середній рівень ригідності, низький рівень фрустрованості та агресивності. Характерною є майже однакова кількість людей з середнім та низьким рівнем тривожності.

Середній та високий рівні емоційної стабільності характерні для вчителів з рівнем професійного стресу у межах норми. Найменша кількість вчителів з високим рівнем нейротизму (50% - середній рівень, майже 30% - високий). У великої кількості вчителів зустрічається середній рівень емоційної стабільності. Майже не зустрічаються люди з високим рівнем нейротизму.

Таким чином, вчителі з рівнем професійного стресу у межах норми більш стійкі емоційно, спокійніше реагують на невдачі, стриманіші, легко переключаються, не мають завищеної самооцінки.

У вчителів з рівнем професійного стресу у межах норми найчастіше може бути сформована друга фаза синдрому – резистенція – на фоні таких симптомів, як "емоційно-моральна дезорієнтація", що призводить до неадекватних реакцій у відносинах щодо професійної діяльності: виконання своїх обов'язків у залежності від настрою і суб'єктивних переваг. Також можуть формуватися такі симптоми як "неадекватне вибіркове реагування" та "деперсоналізація", що негативно впливає на процес спілкування. Повністю відсутня сформована перша фаза синдрому – напруга, та не формується такий симптом як "тривога і депресія", що є зрозумілим, бо цей симптом – межа у формуванні тривожної напруги при розвитку емоційного вигоряння [17]. Отже, ми припускаємо, що для вчителів з професійним стресом у межах норми характерною є несформованість синдрому емоційного вигоряння.

Таким чином, ми можемо зробити висновок про зв'язок особистісних характеристик та стресових станів з рівнями інтенсивності професійного стресу.

Наприкінці першого етапу дослідження ми можемо зробити наступні висновки.

За результатами дослідження, частота прояву симптомів стресу (20-70% учителів притаманна симптоматика стресу поведінкового та психосоматичного характеру) свідчить про те, що для вчителів характерними є стресові стани.

Детальне вивчення стресових станів учителів виявило позитивну динаміку зниження рівня психосоціального стресу в учителів впродовж 1999 – 2002 років: майже вдвічі зменшилась кількість учителів з високим рівнем психосоціального стресу (з 20,7% у 1999 році до 9,8% у 2002 році), і на 10% зросла кількість учителів з низьким рівнем психосоціального стресу (17,5% у 2002 році).

Протилежна ситуація виявлена при дослідженні професійного стресу – спостерігається зростання інтенсивності професійного стресу у той же період часу: кількість учителів з деструктивним рівнем стресу зросла з 2% у 1999 році до 7% у 2002 році.

Результатом тривалих стресових станів у вчителів може стати формування синдрому емоційного вигоряння. Більш ніж третина опитаних (37,7%) демонструють наявність сформованої другої фази синдрому – "резистенції" і до 11 % - третьої фази – "виснаження", що свідчить про деструктивний вплив професійного стресу на здоров'я та професійну діяльність учителя.

Дослідження стресових станів студентів зафіксувало наявність значної інтенсивності професійного стресу (83,3% студентів з рівнем професійного стресу вище норми і 3,8% - з деструктивним рівнем стресу) і зафіксувало прояви синдрому емоційного вигоряння (близько 19% студентів із сформованою другою фазою синдрому "резистенцією" та 4,5% - з третьою фазою "виснаженням"). На наш погляд, результати дослідження свідчать про тривожну тенденцію. Студенти, не одержуючи у вищому навчальному закладі ефективної підготовки щодо профілактики виникнення стресових станів, приходять у школу вже з початковим рівнем професійного стресу, що збільшується з початком професійної діяльності.

В результаті дослідження було зафіксовано наявність прямого зв'язку професійного стресу з психосоціальним стресом і синдромом емоційного вигоряння. Також були виявлені зв'язки між професійним стресом і особистісними

характеристиками: між професійним стресом і тривожністю, фрустрованістю, нейротизмом зафіксовано прямий зв'язок; між професійним стресом і агресивністю, ригідністю – непрямий; між професійним стресом і емоційною стабільністю – зворотній зв'язок.

Перший етап дослідження зафіксував досить високу інтенсивність стресових станів учителів. Подальше дослідження спрямоване на вивчення психологічних особливостей виникнення професійного стресу вчителя.

2.2.2. Особливості детермінант професійного стресу в учителів і студентів

На другому етапі констатуючого експерименту досліджувались детермінанти виникнення професійного стресу вчителя.

Для досягнення цієї мети були використані наступні методики: "Шкала психосоціального стресу" Л.Рідера, "Фактори стресу в професійній діяльності" Г.Купера, методика В.В.Бойко "Діагностика рівня емоційного вигоряння", анкета "Основні стресори в роботі вчителя".

Якщо на першому етапі дослідження ми використовували ці методики з метою розподілу досліджуваних за рівнями вираженості стресових станів, то на другому – вони дають змогу вивчити стрес-фактори, що викликають різні стресові стани (психосоціальний та професійний стрес, синдром емоційного вигоряння).

Крім методик "стресовизначального" циклу, було проведено дослідження особистісних характеристик учителів за допомогою: методики EPI і шкали самооцінок психічних станів "ТФАР" Г.Айзенка. Ці дані були додатковими, вони застосовувалися в кореляційному аналізі при визначенні особистісних детермінант виникнення стресових станів у професійній діяльності.

У процесі другого етапу дослідження протягом 1998-2002 років було обстежено близько 290 вчителів міста Мелітополя та Мелітопольського району. Всі вчителі мали різний педагогічний стаж та спеціалізацію.

Дослідження детермінант виникнення професійного стресу було проведено також серед студентів філологічного факультету Мелітопольського державного педагогічного університету, що дало змогу виявити динаміку оцінювання стресорів студентами різних курсів та порівняти ці дані з оцінюванням стресорів вчителями.

Для вивчення особливостей виникнення професійного стресу застосовувався опитувальник Г.Купера "Фактори стресу в професійній діяльності". В дослідженні професійного стресу, яке проводилось протягом 1998-2002 років брали участь 290 вчителів різних спеціальностей міста Мелітополя та Мелітопольського району. Результати досліджень професійного стресу представлені у табл. 2.12-2.15.

У 1999 році за допомогою цієї методики було здійснено дослідження 111 учителів. У наступній таблиці (табл. 2.12) представлені оцінки вчителями факторів стресу в професійній діяльності у 1999 році.

При аналізі результатів висвітлюється "велика трійка" проблем, що є основними стресорами для українських учителів на час проведення методики. Це фінансова стурбованість, тривога за майбутнє своїх дітей і проблеми у власній родині.

Таблиця 2.12.

Оцінювання вчителями стресорів
в професійній діяльності у 1999 році

№	Фактори стресу	Місце	Бал

1.	Зміни в системі народної освіти	15	2,74
2.	Фінансова стурбованість	1	3,86
3.	Занадто велика кількість учнів у класах	6	3,23
4.	Проблеми у взаєминах із керівництвом	12	2,87
5.	Проблеми у взаєминах із колегами	14	2,84
6.	Проблеми у взаєминах із дітьми	7	3,05
7.	Проблеми у взаєминах із батьками	18	2,64
8.	Проблеми у власній родині	3	3,44
9.	Невпевненість у завтрашньому дні	5	3,36
10.	Відсутність захисту інтересів громадян з боку держави	4	3,42
11.	Стурбованість за майбутнє власних дітей	2	3,77
12.	Збільшення навантаження, розширення обсягу професійної роботи	10	2,99
13.	Спілкування з друзями і приятелями	19	2,62
14.	Побутове спілкування (у транспорті, магазинах)	20	1,65
15.	Посилення бюрократичних перепон	11	2,92
16.	Дефіцит часу, що викликає постійну напруженість	8	3,03
17.	Необхідність упровадження нових педтехнологій	17	2,67
18.	Втручання офіційних осіб	16	2,70
19.	Допущення помилок у профдіяльності	9	3,03
20.	Відсутність перспектив професійного зростання	13	2,86

Очевидним є те, що перша п’ятірка найбільш стресогенних факторів має соціальну природу, і лише з 6-го місця починаються фактори суто професійного плану – “кількість учнів у класах”.

Тривожним, на наш погляд, є те, що проблеми взаємин із колегами оцінюються в 2, 84 бали (за 4-бальною шкалою) як джерело підвищеної стресонебезпеки. На нашу думку, це свідчить про доволі неблагополучну атмосферу в більшості педагогічних колективів. Імовірно, тут необхідний спеціальний комплекс заходів щодо оптимізації і стабілізації міжособистісних взаємин у педагогічних колективах.

Для нашої роботи представляє інтерес дослідження зв’язку між психосоціальним та професійним стресом.

За допомогою кореляційного аналізу були отримані дані про вплив психосоціального стресу на розвиток професійного.

Значущий коефіцієнт кореляції визначався за таблицею критичних значень коефіцієнта кореляції Пірсона. Рівень імовірності помилки p = 0,01.

Для аналізу нами були використані результати кореляції, які перевищують значення (0,25), тобто такі, що свідчать про стійкий кореляційний зв’язок між станами психіки опитаних і факторами, що їх викликають.

Кореляція між результатами методик Л.Рідера та Г.Купера дорівнює 0,552, що свідчить про прямий зв’язок між професійним та психосоціальним стресом. Для більш детального аналізу було проведено кореляційний аналіз між факторами двох методик. Отримані результати інтеркореляцій представлені у табл. 2.13.

Як видно з табл. 2.13, кореляційна залежність виявляється в цілому ряді випадків, при досить високих коефіцієнтах.

Таблиця 2.13.
Кореляційні залежності між факторами
методик Л.Рідера та Г.Купера

Фактори за Купером	Фактори за Рідером						
	1	2	3	4	5	6	7
1	0,026	0,191	0,141	0,195	0,000	0,108	0,283
2	0,347	0,226	0,383	0,351	0,110	0,188	0,231
3	0,242	0,146	0,311	0,212	-0,014	0,122	0,142
4	0,118	0,081	0,330	0,040	0,253	0,019	0,223
5	0,127	0.094	0,182	0,101	-0,025	-0,038	-0,006
6	0.189	0,097	0,223	0,096	0,135	0,119	0,096
7	0,051	0,026	0,172	0,059	0,089	-0,073	0,050
8	0,155	0.076	0,405	0,129	0,096	-0,010	0,124
9	0,114	0,184	0,289	0,311	0,205	0,258	0,350
10	0,184	0,362	0,195	0,295	0,146	0,156	0,341
11	0,031	-0,151	0,162	0,128	0,050	0,131	0,018
12	0,107	-0,055	0,167	0,034	0,159	0,225	0,105
13	-0,104	0,016	0,247	0,112	0,094	-0,036	0,225
14	0,237	0,149	0,-63	0,195	0,121	0,076	0,117
15	0,132	0,279	0,281	0,317	-0,009	0,090	0,277
16	0,126	0,233	0,184	0,284	-0,254	0,145	-0,049
17	0,071	0,175	0,055	0,150	0,072	0,270	0,004
18	0,101	0,209	0,279	0,257	0,188	0,088	0,156
19	-0,080	0,119	-0,036	-0,005	-0,118	-0,087	0,029

Так, узявши за основу для проведення аналізу тест Купера, очевидним є те, що перший його фактор “зміни в системі народної освіти” лише в одному випадку одержав стійку кореляцію на рівні r = 0,283 з твердженням "у моїй родині часто виникають напружені відносини" з анкети Л.Рідера. Імовірно, що напруга, яку переживають педагоги в професійній діяльності, позначається на особистому житті.

Другий фактор – “фінансова стурбованість” – істотно пов’язаний із твердженнями “мабуть, я людина нервова”, “я часто відчуваю нервову напругу” і “моя повсякденна діяльність викликає велику напругу”. Характерно, що “занепокоєння щодо роботи” у цьому переліку також має місце, але величина коефіцієнта кореляції в цьому випадку невелика (r = 0,226). Отже, найбільш стресогеними для вчителів є не суто професійні, а загальносоціальні фактори.

Привертає увагу фактор “занадто велика кількість учнів у класах”, що суттєво пов’язаний із тим станом нервової напруги, яку часто відчувають вчителі (r = 0,311). Це служить, на наш погляд, додатковим доказом того, що наповненість класів, і так доведена до межі, не може збільшуватися нескінченно. Результатом є виражене погіршення

психологічного комфорту педагогів, що працюють у таких “збільшених” класах.

Неоднозначною є роль шкільної адміністрації в організації професійної діяльності вчителів. Працівники, які повинні займатися створенням повноцінного здорового соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі, нерідко не справляються зі своїми обов'язками. Саме цим, на наш погляд, пояснюються результати, за якими фактор “проблеми у взаєминах з керівництвом” має чіткі кореляції із такими твердженнями, як “я часто відчуваю нервову напругу” (r = 0,330) і “спілкуючись з людьми, я часто відчуваю нервову напругу” (r = 0,253).

Фактор “втручання офіційних осіб” також корелює з твердженнями “я часто відчуваю нервову напругу” (r = 0,279) і “моя повсякденна діяльність викликає велику напругу” (r = 0,257).

Слід зазначити, що 5-й, 6-й, 7-й, 11-й, 12-й, 13-й, 14-й, 17–й і 19-й фактори опитувальника Г.Купера не отримали істотних кореляцій з факторами методики Л.Рідера. Це “проблеми у взаєминах із колегами”, “проблеми у взаєминах із дітьми”, “проблеми у взаєминах із батьками”, “спілкування із друзями і приятелями”, “стурбованість за майбутнє власних дітей”, “збільшення навантаження, розширення обсягу професійної роботи”, “побутове спілкування (у транспорті, магазинах тощо)”, “необхідність упровадження нових педтехнологій”, “допущення помилок у професійній діяльності”. На нашу думку, такий стан проблеми свідчить про те, що ще не зруйнована структура професійної діяльності вчителів, збережений, в основному, і емоційно-стабілізуючий потенціал їх найближчого соціального оточення. Принаймні, він не почав виконувати протилежних функцій, як це могло б статися, якщо процес погіршення психологічного здоров’я вчителів став би необоротним.

Фактор “проблеми у власній родині” має кореляцію на рівні (r = 0,405) з твердженням “я часто відчуваю нервову напругу”.

Своєрідним “рекордсменом” стала “невпевненість у завтрашньому дні”, що отримала чотири стійкі кореляції із факторами: “я часто відчуваю нервову напругу” (r = 0, 289), “моя повсякденна діяльність викликає велику напругу” (r = 0,311), “до кінця дня я зовсім виснажений фізично і психічно” (r = 0,258), “у моїй родині часто виникають напружені відносини” (r = 0,350). На нашу думку, детермінаційний зв’язок простежується від невпевненості в завтрашньому дні (як глобального утворення) до приватних ситуацій, через які вона і виявляється в нашому повсякденному житті.

Характерним є те, що фактор “відсутність захисту інтересів громадян з боку держави” має виразні кореляції з такими твердженнями, як “я дуже турбуюся про свою роботу” (r = 0,362), “моя повсякденна діяльність викликає велику напругу” (r = 0,295) і “у моїй родині часто виникають напружені відносини” (r = 0,341). На наш погляд, це пов’язано із соціальними змінами, що відбувалися в суспільстві в період проведення дослідження.

Ще два фактори опитувальника Г.Купера мають чіткі кореляції з оцінкою тверджень тесту Л.Рідера. Це “посилення бюрократичних перепон” і “дефіцит часу, що викликає постійну напруженість”. Імовірно, перший болісно впливає на повсякденне самопочуття опитуваних, а другий (наше припущення) пов’язаний з додатковими роботами, які учителі у той час змушені були виконувати для того, щоб забезпечити собі мінімальний прожитковий мінімум.

Цікаво, що у всій кореляційній таблиці виявився лише один стійкий негативний зв’язок на рівні r = -0,254 між “дефіцитом часу, що викликає постійну напруженість” і нервовою напругою, що викликається спілкуванням з людьми. Отримані дані вказують на позитивний потенціал міжособистісного спілкування, що сприяє профілактиці виникнення нервової напруги (психосоціального стресу).

Дослідження детермінант професійного стресу за допомогою методики Г.Купера здійснювалося також у 2001-2002 роках серед 176 вчителів міста Мелітополя. На першому етапі за допомогою опитувальника Г.Купера ми

досліджували рівні інтенсивності професійного стресу серед загальної вибірки вчителів. На другому етапі нас цікавлять причини різниці у вираженості професійного стресу серед різних груп учителів. Результати дослідження представлені в табл. 2.14.

Таблиця 2.14.

Диференціація вчителів за рівнями професійного стресу (%)

Рівень професійного стресу	1 група	2 група	3 група	4 група	Зведені дані
підвищений стрес	9,4	4,4	2,8	17	7,4
вище норми	84,4	80	80	78,7	80,6
норма	6,2	15,5	18	4,3	12

П р и м і т к и:

1.1 група - слухачі Запорізького інституту післядипломної освіти: 32 вчителя математики, час дослідження – березень 2001 року;

2.2 група - слухачі Запорізького інституту післядипломної освіти: 45 учителів різних спеціальностей, час дослідження – березень 2002 року;

3.3 група - 55 учителів школи № 16, час дослідження – грудень 2001 року;

4.4 група - 47 учителів школи № 6, час дослідження – січень 2002 року;

5.Зведені дані – загальні середні показники (179 осіб).

За результатами дослідження спостерігається велика розбіжність у вираженості рівнів професійного стресу в учителів різних груп. Найбільш благополучні результати належать учителям школи № 16, де спостерігається найменша кількість вчителів з підвищеним рівнем стресу (2,8%) і найбільша кількість вчителів з рівнем стресу у межах норми (18%).

Щоб знайти пояснення подібної ситуації ми звернулися до даних кореляційного аналізу, отриманих у результаті обстеження контингенту школи № 16 (додаток Б). Було виявлено залежність між рівнем професійного стресу і рівнем психосоціального стресу ($r = 0,410$). Порівняльний аналіз результатів, отриманих за допомогою методики Л.Рідера на визначення рівня психосоціального стресу, виявив найвищий показник норми і найнижчий – високого рівня стресу у вчителів даної школи. Подібна ситуація пов'язана, на наш погляд, з особливим положенням цієї школи – школи нового типу, де адміністрацією втілюється концепція побудови навчально-виховного процесу на гуманістичних основах.

Кореляційний аналіз, проведений за результатами повного дослідження 76 вчителів (додаток В), виявив зв’язок рівня професійного стресу з рівнем психосоціального стресу ($r = 0,323$).

Виявлено кореляції професійного стресу з симптомами та фазами синдрому емоційного вигоряння. Серед них: 1-й симптом “переживання психотравмуючих обставин” ($r = 0,329$), 4-й симптом “тривога і депресія” ($r = 0,295$), 7-й симптом “розширення сфери економії емоцій” ($r = 0,292$), 8-й симптом “редукція професійних

обов'язків" (r = 0,300) та 12-й симптом "психовегетативні і психосоматичні порушення" (r = 0,402), а також 1-а фаза "напруга" (r = 0,265) та 2-а фаза "резистенція" (r = 0,255), що є підтвердженням зв'язку між синдромом емоційного вигоряння та професійним стресом.

Були отримані дані про вплив особистісних характеристик на виникнення професійного стресу у вчителів. Серед них: нейротизм (r = 0,378), тривожність (r = 0,323), фрустрованість (r = 0,261). Отже, результати нашого дослідження збігаються з аналогійними даними, отриманими іншими дослідниками та приведеними у першому розділі нашої роботи (див. підрозділ 1.1.2).

Таким чином, можна констатувати, що на розвиток професійного стресу впливають психосоціальний стрес, синдром емоційного вигоряння і такі особистісні характеристики, як нейротизм, фрустрованість і тривожність .

Цікавим є порівняння результатів дослідження факторів, що викликають професійний стрес, за опитувальником Г.Купера у 1999 та 2002 роках. Це дає змогу простежити динаміку зміни оцінювання стресорів вчителями в різні роки та виявити певні тенденції (табл. 2.15).

Таблиця 2.15.

Порівняння оцінювання вчителями стресорів

у професійній діяльності у різні роки

№	Фактори стресу	Бали	
		1999 рік	2002 рік
1.	Зміни в системі народної освіти	2,74	2,28
2.	Фінансова стурбованість	3,86	3,85

Продовж. табл. 2.15.

3.	Занадто велика кількість учнів у класах	3,23	3,29
4.	Проблеми у взаєминах із керівництвом	2,87	2,95
5.	Проблеми у взаєминах із колегами	2,84	2,97
6.	Проблеми у взаєминах із дітьми	3,05	3,16
7.	Проблеми у взаєминах із батьками	2,64	2,77
8.	Проблеми у власній родині	3,44	3,44
9.	Невпевненість у завтрашньому дні	3,36	3,18
10.	Відсутність захисту інтересів громадян з боку держави	3,42	3,57
11.	Стурбованість за майбутнє власних дітей	3,77	3,77
12.	Збільшення навантаження, розширення обсягу професійної роботи	2,99	2,97
13.	Спілкування з друзями і приятелями	2,62	2,76
14.	Побутове спілкування (у транспорті, магазинах)	1,65	2,01
15.	Посилення бюрократичних перепон	2,92	2,69
16.	Дефіцит часу, що викликає постійну напруженість	3,03	3,14
17.	Необхідність упровадження нових педтехнологій	2,67	2,86

18.	Втручання офіційних осіб	2,70	2,55
19.	Допущення помилок у профдіяльності	3,03	3,09
20.	Відсутність перспектив професійного зростання	2,85	2,86

Порівняльний аналіз даних, що були отримані при проведенні методики Купера в 1999-2002 роках, дозволив помітити динаміку оцінювання факторів, які істотно впливають на виникнення стресових станів у вчителів. Якщо згадати, що саме наприкінці дев'яностих років на Україні почалася інтенсивна перебудова системи народної освіти взагалі і навчально-виховного процесу, зокрема, то стає зрозумілою динаміка оцінювання стресогенності ряду факторів. Це підтверджують і результати тестування. Так, спостерігається значуще зниження оцінки таких факторів, як "зміни в системі народної освіти" (2,74 бали - діагностика 1999-го року, 2,28 – 2002-го), "посилення бюрократичних перепон" (2,92 бали в 1999-му і 2,69 – у 2002-му), "втручання офіційних осіб у хід навчально-виховного процесу" (2,70 бали в 1999-му і 2,55 - у 2002-му), "невпевненість у завтрашньому дні" (3,36 бали в 1999-му і 3,18 – у 2002-му). Помітно, що вплив цих факторів на виникнення стресових станів у вчителів чітко знижується. До 2002 року відбулася адаптація до нових умов існування і гострота реакцій на ці фактори дещо знизилась. Однак слід зазначити, що фактори залишаються досить важливими для вчителів навіть після відносного зниження їхньої стресогенності (оцінки вища за два бали).

Слід зазначити, що практично без змін залишилася трійка "лідерів", тобто тих факторів, що впливають на формування стресових станів у вчителів. Це "фінансова стурбованість" (3,86 бали у 1999 році і 3,85 бали у 2002 році), "занепокоєння про майбутнє власних дітей" (3,77 бали у 1999 році і 3,77 бали у 2002 році) і "відсутність захисту інтересів громадян з боку держави" (3,42 бали у 1999 році і 3,57 бали у 2002 році). Оцінки перших двох факторів залишилися без змін, збігаючись до сотих часток бала. Разом з цим відбулося збільшення оцінки третього фактора – "відсутність захисту інтересів громадян з боку держави", що показує зростаючу значущість цього фактора для вчителів. Таким чином, найбільш значущими стрес-факторами, що впливають на наших учителів, є фактори соціально-матеріального плану. Ми вважаємо, що цей факт пояснюється тим, що з професійно-педагогічними стресорами вчителя можуть більш-менш боротися наявними в них засобами, за допомогою професійних умінь і навичок. У той же час, протистояти стресорам, що мають соціальну природу, вони не в змозі (принаймні, на індивідуально-особистісному рівні). Подібна ситуація породжує стрес, що не компенсується і перебороти який самостійно, без спеціальної допомоги вчителям, дуже складно.
Практично незмінними (близько 3-х балів) залишились оцінки таких професійних стресорів як "занадто велика кількість учнів у класах", "збільшення навантаження, розширення обсягу професійної роботи", "допущення помилок у профдіяльності", що вказує на їх стресогенність.
Слід зазначити, що відбулося збільшення оцінок факторів, які мають відношення до реалій професійної діяльності вчителів. Це, насамперед, "проблеми у взаєминах з керівництвом", "проблеми у взаєминах з колегами", "проблеми у взаєминах з дітьми", "проблеми у взаєминах з батьками", "дефіцит часу, що приводить до постійної нервової напруги", "необхідність упровадження нових педагогічних технологій". Різниця між оцінками цих факторів у 1999-2002 роках коливається у межах 0,11-0,19 балів, що може свідчити про наявність стійкої тенденції до посилення впливу цих факторів на виникнення стресових станів у вчителів.

У процесі аналізу стає помітною тривожна тенденція посилення значущості факторів, які мають відношення до міжособистісного спілкування. Навіть якщо порядок значущості факторів залишається незмінним (місце в ієрархії факторів), то оцінка у 2002 році вища за оцінку в 1999 році: "проблеми у взаєминах із керівництвом" (12-е місце: 2,87 бали у 1999-

му році і 2,95 бали у 2002-му році), “проблеми у взаєминах із дітьми” (7-е місце: 3,05 бали у 1999-му році і 3,16 бали у 2002-му році), “побутове спілкування (у транспорті, магазинах)” (20-е місце: 1,65 бали у 1999-му році і 2,01 бали у 2002-му році). Фактор “проблеми у власній родині” хоча й пересунувся з третього на четверте місце, менш значущим не став - 3,44 бали у 1999-му та у 2002-му роках.

Значущість інших факторів, що відносяться до групи “спілкування”, змінилась за всіма параметрами: “проблеми у взаєминах із колегами” (2,84 бали, 14-е місце у 1999-му році та 2,97 бали, 10-е місце у 2002 році), “проблеми у взаєминах із батьками” (2,64 бали, 18 місце у 1999-му році та 2,77 бали, 15-е місце у 2002 році), “спілкування з друзями і приятелями” (2,62 бали, 19 місце у 1999-му році та 2,76 бали, 16-е місце у 2002 році).

Отже, ми спостерігаємо посилення значущості (зростання стресогенності) факторів, що стосуються міжособистісного спілкування.

Йде руйнування інтеграції особистості з її найближчим соціальним середовищем. На інтенсифікацію стресових станів у вчителів впливають ті соціальні перетворення, що відбуваються в суспільстві у зв’язку зі зміною в ньому типу соціально-економічних відносин. Зрозуміло, усі члени сучасного українського суспільства в тому чи іншому ступені піддані впливу нових соціальних реалій, однак саме вчителі підпадають під цей вплив найбільше. Ця ситуація пов’язана насамперед з особливостями професійної діяльності вчителів, що може бути досить успішною лише при наявності таких якостей, що об'єктивно позбавляють їх стресорезистентності (наприклад, нейротизм, тривожність). Саме наявність цих якостей і стає причиною того, що саме вчителі найбільш гостро реагують на нові реалії громадського життя.

Через те, що попереднє дослідження виявило зв’язок між психосоціальним та професійним стресом, подальше дослідження стресових станів учителів полягало у більш детальному вивченні психосоціального стресу.

Вивчення психосоціального стресу проводилось за допомогою методики Л.Рідера протягом 1998-2002 років серед близько 260 учителів міста Мелітополя та Мелітопольського району. Результати досліджень представлені у табл. 2.16-2.17.

У наступній таблиці (табл. 2.16) представлені результати дослідження серед 111 вчителів міста Мелітополя та Мелітопольського району у 1998-1999 роках. Диференційований аналіз результатів, отриманих при опитуванні , показав, що існують певні розходження в самооцінюванні симптоматики психосоціального стресу вчителями різних спеціальностей. На нашу думку, цей факт можна пояснити наступним чином. Незважаючи на уніфікованість процесу викладання у вищих навчальних закладах, єдності критеріїв оцінки знань, умінь і навичок, існує значна розбіжність між різними спеціальностями. Ця розбіжність не соціальна, а суто професійна. Так, наприклад, навчальні дисципліни “музика” і “фізична культура і спорт” різні за своїм характером, інтелектуальним змістом, спрямованістю. Сьогодні у практиці роботи освітніх установ вони формально зрівняні між собою, але лише в межах тієї "сітки годин", до якої входять й інші шкільні предмети. У межах же вищого навчального закладу подібна уніфікація призводить, насамперед, до того, що втрачається диференційованість у навчанні, нівелюється особистісний підхід до представників різних спеціальностей.

Таблиця 2.16.

Оцінювання симптоматики психосоціального стресу вчителями різних спеціальностей

Твердження тесту	Вчителі									
	початкових класів		української мови		англійської мови		біології		географії	
№	місце	бал	місце	бал	місце	Бал	місце	Бал	місце	бал
1	3	2	2	1	4	2,1	5	2,3	5	2,5
2	1	1,6	1	1,7	2	1,7	2	1,7	4	2,3
3	3	2	3	2,1	1	1,6	3	2,1	3	2,1
4	2	1,9	4	2,2	3	2	4	2,2	6	2,7
5	5	2,9	6	3,3	6	3,2	6	3,3	7	3
6	4	2,1	5	2,6	5	2,3	5	2,3	2	2,0
7	1	1,6	3	2,1	1	1,6	1	1,3	1	1,3

Імовірно, що на професійному виборі кожного майбутнього педагога позначилися особливості його особистості (спрямованість, цінності, ідеали тощо). Особистість - складне, інтегроване утворення, де всі її складові тісно взаємозалежні і взаємодіють між собою. Тоді цілком логічним є те, що такі показники, як емоційність, екстра(інтро) вертованість та інші особистісні характеристики вчителів, що викладають різні предмети, будуть різними.

Це припущення підтверджується при аналізі результатів дослідження вчителів різних спеціальностей (див. табл. 2.16).

Оцінюючи положення “мабуть, я людина нервова” (перше твердження), найбільш високі оцінки належать вчителям мови і літератури та початкових класів (від 1 до 2,1 бали). На нашу думку, подібна ситуація цілком закономірна. Так, для того, щоб викладати літературу, людина повинна мати особливий “склад характеру”, у якому більш значне місце займають емоційність, вразливість, емпатійність. Це дозволяє вчителю тонко відчути, сприйняти художній твір, полюбити його і потім уже донести до учнів. Однак подібний комплекс якостей, підвищуючи ефективність професійної діяльності учителя, починає впливати негативно, коли людині доводиться зіштовхуватися зі стресорами різного роду. І там, де більш спокійна людина не побачить приводу для засмучення, “сенситивна” особистість відповідає стресовою реакцією. Звідси і ствердження – “мабуть, я людина нервова”.

В іншу групу увійшли вчителі таких предметів, як біологія і географія. Їх показники за цим параметром значно нижчі (2,3 та 2,5 бали відповідно). Дисципліни, викладання яких пов'язане насамперед із логічно, а не емоційно організованою інформацією, накладають відбиток і на самих своїх представників, ставлення яких до навколишнього світу є більш емоційно стабільним. Викладачі цих предметів, на наш погляд, є більш стресорезистентними в порівнянні з іншими.

Крім того, слід зазначити, що, відповідаючи на різні запитання, вчителі біології дають різні відповіді - в одному випадку за цими відповідями вони наближаються до вчителів літературно-мовного циклу, а в іншому - до вчителів географії. На нашу думку, подібна ситуація не випадкова. Дійсно, біологія є не тільки системою знань про живу природу, але, крім того, включає також ставлення до цієї природи.

За твердженням тесту “я дуже турбуюся про свою роботу” (друге твердження) середня різниця між показниками вчителів географії і вчителів, що викладають інші предмети, знаходиться в межах 0,6 - 0,7 бали, що при наявності 4-бальної системи тестових оцінок є значущою. У цьому випадку не йдеться про те, що вчителі географії менш стурбовані проблемами своєї роботи - вони не так гостро реагують на ці проблеми.

При оцінці твердження “я часто відчуваю нервову напругу” (третє твердження) перерозподіл результатів виявився дещо іншим. Тепер максимальний результат (1,6 бали) належить вчителям англійської мови, у той час як показники представників інших спеціальностей досить стабільні - в інтервалі від 2,1 до 2,0 балів. На нашу думку, в цьому випадку виявляється специфіка роботи вчителя іноземної мови, пов’язана з постійними інформаційними перевантаженнями. Хоча при вивченні іноземної мови вчитель може працювати не з повним класом, а лише з його частиною, подібне становище не знімає відповідальності із самого вчителя, якому доводиться постійно здійснювати дуже значну мнемічну діяльність, запам'ятовуючи й активно використовуючи в роботі з учнями такий обсяг лінгвістичного матеріалу, з яким інші вчителі майже не зіштовхуються.

Підтвердженням того, що вчителі, які викладають різні предмети, по-різному реагують на стресові ситуації, свідчать їхні відповіді на запитання, чи викликає повсякденна діяльність у них значну нервову напругу (четверте твердження). Різниця між максимумом (1,9 бали - вчителі початкових класів) і мінімумом (2,7 бали - вчителі географії) складає близько бала. Подібне розходження, пов’язане, на наш погляд, передусім з відмінністю в особистісних характеристиках учителів, що викладають різні навчальні дисципліни.

Більш симптоматичним, ніж усі попередні, є оцінювання вчителями географії твердження “спілкуючись з людьми, я часто відчуваю нервову напругу” (п’яте твердження). У цьому випадку їхній показник значно зростає, випереджаючи інші і порівнюючись лише з показниками вчителів початкових класів. Незважаючи на виявлення високої резистентності в ситуаціях, що не вимагають реалізації навичок спілкування, вчителі географії в тому випадку, коли йдеться про інтимно-особистісне спілкування, розгублюються. Вони недостатньо володіють тонкими механізмами міжособистісного спілкування, необхідними в цьому випадку.

Шостому твердженню тесту “до кінця дня я зовсім виснажений психічно і фізично” найвищу оцінку знову дали вчителі географії (2 бали). Дійсно, не володіючи необхідними навичками міжособистісного спілкування, вони змушені додавати значно більше зусиль, ніж інші, що і приводить до більш високої стомлюваності, фізичного чи психічного виснаження.

І знову, при оцінці твердження, пов'язаного з інтимно-особистісним спілкуванням – “у моїй родині часто виникають напружені відносини” (сьоме твердження), вчителі біології і географії демонструють найвищу оцінку - 1,3 бали.

Характерним є те, що майже половина факторів одержала середній бал менше “3”, що при чотирибальній системі оцінок (див. підрозділ 2.1) свідчить про високий рівень психосоціального стресу.

Подальше дослідження психосоціального стресу за допомогою методики Л.Рідера здійснювалося протягом 2001-2002 років серед учителів шкіл міста Мелітополя, а також учителів інституту післядипломної освіти. На даному етапі нас цікавить розподіл учителів за рівнями психосоціального стресу для подальшого дослідження об’єктивних причин виникнення психосоціального стресу.

Всього було опитано 143 особи: 46 учителів школи № 6, 52 учителів школи № 16 і 45 вчителів інституту післядипломної освіти (ІПО). Усі вчителі мали різний педагогічний стаж і спеціалізацію.

В наступній таблиці (табл. 2.17) надано результати дослідження психосоціального стресу в учителів різних груп. За результатами дослідження найбільш низький рівень психосоціального стресу демонструє контингент школи № 16 (школа нового типу) – 5,8%.

Таблиця 2.17.

Рівні вираженості психосоціального стресу
в учителів у 2002 році

Рівень психосоціального стресу	1 група		2 група		3 група		Зведені дані	
	Абс. к-ть	%	Абс. к-ть	%	Абс. к-ть	%	Абс. к-ть	%
високий	8	17,8	3	6,5	3	5,8	14	9,8
середній	36	80	32	69,6	36	69,2	104	72,7
низький	1	2,2	11	23,9	13	25	25	17,5

П р и м і т к и:

1.1 група – слухачі Запорізького інституту післядипломної освіти: 45 учителів, час дослідження – березень 2002 року;

2.2 група – 46 учителів школи № 6, час дослідження – січень 2002 року;

3.3 група - 52 учителів школи № 16, час дослідження – грудень 2001 року;

4.Зведені дані (143 особи) - загальні середні дані.

Тривогу викликають результати дослідження серед вчителів ІПО: кількість осіб з високим рівнем психосоціального стресу серед вчителів ІПО вдвічі перевищує, а з низьким рівнем - у 10 разів менша, ніж у вчителів шкіл. Подібна ситуація може бути з'ясована за допомогою кореляційного аналізу, проведеного за результатами повного обстеження цієї вибірки вчителів (додаток Г). Кореляційний аналіз виявив взаємозв'язки психосоціального стресу із такими особистісними характеристиками: тривожність (r = 0, 456), фрустрованість (r = 0,364), рівень нейротизму (r = 0,486). Також було виявлено негативну залежність із показником екстраверсії (r = - 0,375). Це свідчить про те, що екстраверсія є фактором, який забезпечує стресорезистентність відносно до психосоціального стресу.

В даній вибірці вчителів виявлено також взаємозв'язок психосоціального стресу зі стажем (r = 0,354).

Кореляційний аналіз, проведений за результатами дослідження серед всіх груп учителів (додаток В), виявив наступні зв'язки рівня психосоціального стресу з особистісними характеристиками: тривожність (r = 0,484) і фрустрованість (r = 0,425), екстраверсія/інтроверсія (r = -0,270), рівень нейротизму (r = 0,415). Також отримано зв'язок зі стажем: (r = 0,396), і з професійним стресом (r = 0,323). Таким чином, на розвиток професійного стресу впливають тривожність, фрустрованість, нейротизм, інтроверсія, стаж та професійний стрес, екстраверсія сприяє стресорезистентності.

Аналогічна процедура дослідження психосоціального стресу за шкалою Л.Рідера проводилася також серед 132-х студентів старших курсів філологічного факультету Мелітопольського державного педагогічного університету. Це дало можливість за допомогою кореляційного аналізу виявити зв'язки між рівнями вираженості психосоціального стресу та особистісними характеристиками. Результати досліджень психосоціального стресу у студентів різних курсів представлені у наступній таблиці (табл. 2. 18).

Таблиця 2.18.

Інтенсивність психосоціального стресу
у студентів четвертого і п'ятого курсів

Рівень психосоціального стресу	5 курс (87 осіб)		4 курс (45 осіб)		Зведені дані (132 особи)	
	Абс. к-ть	%	Абс. к-ть	%	Абс. к-ть	%
високий	1	1	2	4,5	3	2,3
середній	40	46	28	62,2	68	51,5
низький	46	53	15	33,3	61	46,2

Аналіз результатів дослідження виявив, що студенти п’ятого курсу демонструють більш низький рівень психосоціального стресу. На нашу думку, це, крім інших причин, може бути пов'язано з тим, що студентам четвертого курсу доводиться проходити процес соціальної адаптації під час педагогічної практики, що значно підвищує їхню емоційну нестабільність.

Більш детальне пояснення такого становища ми отримаємо за допомогою кореляційного аналізу.

За результатами кореляційного аналізу виявлені зв’язки з особистісними характеристиками: у четвертого курсу (додаток Д) – із усіма показниками методики ТФАР (тривожність, фрустрованість, агресивність, ригідність) - кореляційні коефіцієнти знаходяться у межах від 0,360 до 0,560; у п’ятого курсу (додаток Ж) – із тривожністю і ригідністю (r = 0,36).

У четвертого курсу виявлено залежність психосоціального стресу з фактором “ставлення до майбутньої професійної діяльності”. У процесі обстеження студентам четвертого курсу додатково було запропоновано таке запитання: “Чи збираєтесь Ви по закінченні вузу працювати за спеціальністю?” і варіанти відповідей: “так”, “ні”, “можливо, так, але хотілося б змінити професію”. Кореляційний аналіз виявив негативну залежність між рівнем психосоціального стресу і фактором “ставлення”: r = -0,310 (додаток Д). Вірогідно, чим більше людина впевнена у своєму професійному виборі, тим менше вона підпадає під вплив психосоціальних стресорів.

Наступним кроком у дослідженні стресових станів учителів стало вивчення синдрому емоційного вигоряння. Дослідження емоційного вигоряння було проведено за допомогою методики В.В.Бойко [17] серед учителів шкіл № 6 і № 16, а також серед учителів Запорізького інституту післядипломної освіти. Всього у дослідженні брали участь 125 учителів з різними спеціальностями та педагогічним стажем. Дослідження синдрому емоційного вигоряння проводилось також серед 132-х студентів старших курсів філологічного факультету Мелітопольського державного педагогічного університету після проходження ними педагогічної практики. Результати досліджень синдрому емоційного вигоряння за допомогою методики В.В.Бойко представлені у табл. 2.19 і рис. 2.12.

Рис. 2.12. Порівняння інтенсивності симптоматики емоційного вигоряння у вчителів різних груп

Як видно з діаграми (див. рис. 2.12), майже дві третини показників учителів інституту післядипломної освіти перевищують показники учителів шкіл. Особливо це помітно за симптомами 1 - “переживання психотравмуючих обставин”, 5 - “неадекватне

вибіркове реагування”, 6 - “емоційно-моральна дезорієнтація”, 9 - “емоційний дефіцит” і 11 - “деперсоналізація”, де показники вищі вдвічі або втричі (табл. 2.19).

Однією з причин різниці даних серед груп вчителів, на наш погляд, є різні умови проведення експерименту, зокрема місце проведення. Вчителі шкіл № 6 і № 16, які проходили тестування безпосередньо за місцем роботи, намагалися давати соціально очікувані відповіді. Тоді як вчителі, які проходили тестування під час навчання в ІПО, не відчували загрози санкцій з боку власної адміністрації і тому давали більш щирі відповіді. На наш погляд, результати дослідження синдрому емоційного вигоряння у групі вчителів ІПО відображають ситуацію, найближчу до дійсності.

Таблиця 2.19.

Вираженість симптоматики та фаз синдрому емоційного вигоряння у вчителів різних груп за методикою В.В.Бойко

Симптоми і фази	ІПО (42 особи)		6 школа (40 осіб)		16 школа (48 осіб)		Зведені дані (125 осіб)	
	Абс. к-ть	%	Абс. к-ть	%	Абс. к-ть	%	Абс. к-ть	%
1 симптом	24	57	17	42,5	16	33,3	57	45,6
2 симптом	1	2,4	3	7,5	2	4,2	6	4,8
3 симптом	9	21,4	7	17,5	7	14,6	23	18,4
4 симптом	7	16,7	9	22,5	10	20,8	26	20,8
5 симптом	28	66,7	11	27,5	14	29,2	53	42,4
6 симптом	17	40,5	8	20	11	22,9	36	28,8
7 симптом	18	42,8	16	40	23	47,9	57	45,6
8 симптом	18	42,8	15	37,5	17	35,4	50	40
9 симптом	15	37,5	4	10	3	6,2	22	17,6
10 симптом	6	14,3	1	2,5	2	4,2	9	7,2
11 симптом	15	37,5	6	15,5	3	6,2	24	19,2
12 симптом	12	28,6	9	22,5	9	18,7	30	24
1 фаза	10	23,8	8	20	6	12,5	24	19,2
2 фаза	24	57	10	25	15	31,2	49	39,2
3 фаза	10	23,8	2	5	2	4,2	14	11,2

Подальше дослідження складається в аналізі кореляційних даних, отриманих за результатами дослідження серед учителів (додаток В) і студентів (додатки Д, Ж).

Виявлено зв’язки між виникненням синдрому емоційного вигоряння у вчителів і студентів та наявністю визначених особистісних характеристик, а саме: тривожність, фрустрованість і ригідність впливають на виникнення синдрому як у вчителів, так і у студентів. Така характеристика, як агресивність, детермінує розвиток синдрому тільки в студентів 4 курсу (додаток Д).

У ході дослідження встановлено, що на виникнення синдрому впливає наявність психосоціального стресу. У вчителів отримані коефіцієнти кореляції психосоціального

стресу з синдромом емоційного вигоряння у межах від 0,310 до 0,429, і у студентів - від 0, 393 до 0,625.

Фактор “ставлення до майбутньої професії” одержав негативні кореляції з усіма фазами синдрому у студентів четвертого курсу: 1 фаза (r = -0,293), 2 фаза (r = - 0,287), 3 фаза (r = - 0,497) (додаток Д). На нашу думку, це свідчить про позитивний вплив задоволеності своєю професією на стресостійкість. Отже, синдрому емоційного вигоряння меншою мірою піддані студенти, задоволені своїм професійним вибором.

Показовим є те, що психосоматичні і психовегетативні порушення виявляються у вчителів у 6 разів частіше, ніж у студентів. Це є наслідком дії не тільки професійного, але і психосоціального стресу. Це припущення підтверджується і даними кореляційного аналізу: коефіцієнт кореляції з рівнем професійного стресу дорівнює 0,289, а з рівнем психосоціального r = 0,389 (додаток В).

Наступна методика - анкета “Основні стресори в роботі вчителя” - була використана з метою вивчення основних стресорів, що детермінують розвиток професійного стресу вчителя.

Анкетування проводилось протягом 2001 - 2002 років сред 144 вчителів міста Мелітополя та Мелітопольського району. Дослідження проводилися в групі вчителів математики (45 осіб з різним педстажем); серед учителів фізичної культури (35 осіб зі стажем від 3 років), учителів трудового навчання (24 особи зі стажем від 1,5 року) і вчителів історії і географії (20 осіб зі стажем від 1,5 року і 20 осіб зі стажем 0,5 року). Результати анкетування представлені в табл. 2.20.

Таблиця 2.20.

Оцінка основних стресорів у роботі вчителя

№	Стрес-фактори	Середній бал				
		Групи вчителів				
		1	2	3	4	5
1	Кількість учнів у класах	1,71	0,80	0,85	1,71	1,83
2	Значне навчальне навантаження	1,91	1,25	1,15	1,04	1,60
3	Недостатня забезпеченість навчального процесу	2,40	2,35	2,15	2,17	2,49
4	Конфлікти під час уроків	1,58	1,65	1,60	1,21	1,37
5	Важкі діти	1,96	1,85	1,80	1,42	1,54
6	Важкі класи	1,96	1,45	1,80	1,29	1,66
7	Байдуже ставлення учнів до навчання	2,29	2,15	2,00	1,79	2,06
8	Незручний розклад	1,20	1,10	1,30	-	1,29
9	Авторитарність керівництва школи	1,36	1,15	1,20	0,92	1,40
10	Конфлікти з начальством	1,22	1,15	1,25	0,29	1,40
11	Протиставлення керівництва колективу	1,33	1,00	1,20	0,92	1,46
12	Нездоровий психологічний клімат у колективі	1,40	1,50	1,55	1,13	1,49
13	Відсутність власного кабінету	0,69	1,00	1,00	0,58	-
14	Класне керівництво	1,02	0,90	0,85	0,75	1,06
15	Конфлікти з батьками	1,04	0,75	0,95	0,50	1,03
16	Часті перевірки	1,51	1,05	1,30	0,88	1,49
17	Відкриті уроки	1,38	1,30	1,10	1,00	1,37

18	Акредитація	1,27	1,15	0,80	1,21	1,31
19	Великий обсяг паперової роботи	1,71	1,55	1,70	1,46	1,86
20	Курси підвищення кваліфікації	0,69	0,60	0,90	0,42	0,63
21	Адміністративне втручання в педпроцес	1,04	1,20	1,30	0,88	1,26
22	Невідповідність знань, отриманих у внз, реаліям профдіяльності	1,04	1,50	1,10	0,75	1,06

Продовж. табл. 2.20.

23	Іспити, випускні іспити	1,18	1,20	0,85	-	0,89
24	Непродумані нововведення	1,91	2,30	1,70	-	1,89
25	Роз'єднаність педколективу	1,44	1,30	1,00	-	1,23
26	Падіння престижу навчання, професії учителя	2,53	2,00	1,20	2,04	2,14
27	Конфліктні батьки	1,69	0,95	1,15	1,29	1,43
28	Незадовільна зарплата	2,71	2,75	2,70	2,67	2,66
29	Відсутність упевненості в завтрашньому дні	2,40	1,85	1,35	2,21	2,23
30	Незадовільні умови праці	1,78	2,25	1,80	1,58	1,94
31	Недостатній рівень власної підготовки	0,87	1,45	1,40	0,96	1,23
32	Репетиторство	0,56	0,25	0,30	0,08	-
33	Відсутність видимих результатів праці	1,76	1,55	1,15	1,18	1,83
34	Відсутність перспектив кар'єрного зростання	0,91	0,90	1,55	-	1,09
35	Перекладання батьками своїх обов'язків на вчителів	2,11	2,30	1,90	-	1,80

П р и м і т к и:

1.через специфіку фахів у загальну анкету ввійшли не всі стрес-фактори.

2.1 група – вчителі математики.

3.2 група – вчителі фізичної культури.

4.3 група – вчителі трудового навчання.

5.4 група – вчителі історії та географії (стаж від 1,5 років).

6.5 група – вчителі історії та географії (стаж від 0,5 року).

Незважаючи на різні спеціальності, помітною є тенденція в оцінюванні основних стресорів вчителями різних груп. Так, вчителі однозначно виділяють фактор “незадовільна зарплата” як найбільш стресогенний, оцінюючи його в діапазоні від 2,66 до 2,72 балів.

Стресори, що належать до різних груп факторів, поділили друге і третє місце серед різних спеціальностей: “відсутність впевненості в завтрашньому дні” - соціальний фактор - (від 2,21 до 2,4 бали) і “недостатня забезпеченість навчального процесу” - фактор професійного характеру - (2,17 – 2,49 бали).

Фактор “падіння престижу навчання” математиками оцінений у 2,53 бали і займає 2-е місце, тоді як для вчителів трудового навчання і фізичної культури цей фактор є менш стресогенним – 4-е місце і 2,04 - 2,14 бали відповідно.

Фактор “байдуже ставлення учнів до навчання”, що тісно пов’язаний з попереднім фактором, у вчителів історії і географії стоїть на 3-му місці (2,1 бали), у математиків, хоч і виявився на 4-му місці, оцінений вище – у 2,29 бали.

Фактор “перекладання батьками своїх обов’язків на вчителів” знаходиться у першій п'ятірці найбільш вагомих стресорів у двох групах учителів: географів і істориків (2,07 бали – 4-е місце) і математиків (2,11 бали – 5-е місце), що відображає тривожну тенденцію в житті сучасного українського суспільства.

Цікаво, що такий фактор, як “непродумані нововведення” лише вчителями зі стажем до 0,5 року оцінений більше, ніж двома балами. Це, ймовірно, пов'язано з тим, що умови їх предпрофесіональної підготовки значно відрізняються від самої професійної діяльності.

Порівнюючи результати дослідження професійного стресу за методикою Купера у 1998 році з даними анкети, можна відзначити, що в 1998 році найбільш стресогенними для вчителів були фактори соціального характеру. У 2001 –2002 роках, очевидно, у зв’язку з відносною стабілізацією економічного становища в країні, на перший план виступають стресори, що мають професійну природу.

З метою вивчення детермінант професійного стресу у майбутніх вчителів проводилось анкетування “Основні стресори в роботі вчителя” серед студентів 1–5 курсів Мелітопольського державного педагогічного університету. Це дало змогу простежити динаміку зміни оцінювання “стрес-інтенсивності” (стресогенності) факторів у роботі вчителя залежно від наявності професійного досвіду.

Дослідження за допомогою анкети “Основні стресори в роботі вчителя” було проведено серед 208 студентів 1-5 курсів філологічного факультету Мелітопольського державного педагогічного університету: п’ятий курс – 87 осіб, четвертий курс – 25 осіб, третій курс – 34 особи, другий курс – 32 особи, перший курс – 30 осіб. Результати анкетування студентів представлені в табл. 2.21 і на рис. 2.13.

Діаграма (рис. 2.13), на якій графічно представлено порівняння оцінок стресорів у роботі вчителя студентами різних курсів, дає можливість помітити наступну тенденцію: оцінка стрес-факторів студентами зменшується зі збільшенням терміну навчання. Майже всі найвищі оцінки (верхні точки) належать студентам першого курсу. Виняток складають фактори, оцінені студентами першого курсу як менш стрес-інтенсивні порівняно зі студентами п’ятого курсу: “великий обсяг паперової роботи”, “відкриті уроки” і “незадовільна зарплата”.

Рис. 2.13. Порівняння оцінювання стресорів у роботі вчителя студентами різних курсів

У студентів першого курсу майже половина факторів одержала оцінку в 2 бали і вище, і ця оцінка зменшується зі збільшенням терміну навчання: у студентів другого курсу вже 34% факторів з подібною оцінкою, третього – 26%, а четвертого-п’ятого курсах лише 6% факторів оцінені вище, ніж 2 бали. Це означає, що п’ятикурсники меншою мірою схильні переживати з приводу труднощів, що виникають у професійній діяльності вчителя - найменші оцінки майже завжди належать студентам п’ятого курсу. Отже, у процесі активної педагогічної практики здійснюється ознайомлення з професійною діяльністю і відбувається професійна адаптація майбутніх вчителів.

За результатами анкетування було здійснено порівняльний аналіз оцінювання факторів як стресогенних студентами різних курсів. Щодо найбільш стресогенних факторів, то студентами одностайно оцінено лише 28-й фактор – “незадовільна зарплата”, з помітною різницею в балах: від 2,84 бали у студентів другого курсу до 2,58 балів у студентів першого курсу (табл. 2.21).

Таблиця 2.21.

Оцінювання основних стресорів у роботі вчителя студентами різних курсів

№	Стрес-фактори	Середній бал курс				
		5	4	3	2	1
1	Кількість учнів у класах	1,34	1,60	1,09	1,03	1,58
2	Значне навчальне навантаження	1,80	1,84	1,91	2,16	2,38
3	Недостатня забезпеченість навчального процесу ТЗН, наочністю	2,03	2,04	2,12	2,31	2,54
4	Конфлікти під час уроків	1,49	1,32	1,50	1,72	2,08
5	Важкі діти	1,83	1,96	1,74	2,06	2,04
6	Важкі класи	1,91	1,96	1,74	2,09	2,15
7	Байдуже ставлення учнів до навчання	2,08	1,88	2,15	2,13	2,17
8	Незручний розклад	1,36	1,60	1,85	1,78	1,58

Продовж. табл. 2.21.

9	Авторитарність керівництва школи	1,51	1,44	1,68	1,56	1,96
10	Конфлікти з начальством	1,45	1,52	1,50	1,81	2,00
11	Протиставлення керівництва колективу	1,14	1,40	1,38	1,50	1,85
12	Нездоровий психологічний клімат у колективі	1,54	1,68	2,00	2,03	2,19
13	Відсутність власного кабінету	1,57	1,84	1,56	1,84	1,69
14	Класне керівництво	1,55	1,52	1,03	1,16	1,27
15	Конфлікти з батьками	1,15	1,44	1,38	1,63	1,58
16	Часті перевірки	1,62	1,36	1,62	1,78	1,54
17	Відкриті уроки	1,82	1,64	1,62	1,72	1,54
18	Акредитація	1,67	1,80	1,71	1,78	2,00
19	Великий обсяг паперової роботи	2,03	2,40	2,06	1,81	1,58
20	Курси підвищення кваліфікації	1,18	1,28	1,21	1,25	1,50
21	Адміністративне втручання в педпроцес	1,64	1,56	1,56	1,78	2,19
22	Невідповідність знань, отриманих у внз, реаліям профдіяльності	1,68	1,80	1,71	1,78	1,85
23	Іспити, випускні іспити	1,09	1,72	1,47	1,81	1,77
24	Непродумані нововведення	1,68	1,92	2,12	2,22	2,27
25	Роз'єднаність педколективу	1,38	1,68	1,74	1,75	2,04
26	Падіння престижу навчання, професії учителя	1,72	1,84	2,03	1,97	1,88
27	Конфліктні батьки	1,51	1,80	1,68	1,78	1,58
28	Незадовільна зарплата	2,72	2,64	2,74	2,84	2,58

29	Відсутність упевненості в завтрашньому дні	1,93	1,76	2,03	2,03	1,81
30	Незадовільні умови праці	1,79	1,96	2,24	2,34	2,35
31	Недостатній рівень власної підготовки	1,29	1,40	1,47	1,53	1,85
32	Репетиторство	0,89	1,04	1,00	1,31	1,38
33	Відсутність видимих результатів праці	1,52	1,84	1,62	1,88	2,15
34	Відсутність перспектив кар'єрного зростання	1,86	2,12	1,59	2,41	2,15
35	Перекладання батьками своїх обов'язків на вчителів	1,92	1,64	1,74	2,28	2,08

Ще один стрес-фактор – “недостатня забезпеченість навчального процесу”, визнаний студентами усіх курсів, але оцінений знову по-різному: на першому курсі – 2,54 бали, на другому курсі – 2,31, на третьому курсі – 2,12, на четвертому курсі – 2,04 і на п’ятому курсі – 2,03 бали (чітка тенденція до зниження значущості при збільшенні терміну навчання у вищому навчальному закладі).

Інші фактори, що увійшли в першу п'ятірку найбільш стресогенних, одержали різні оцінки у студентів різних курсів.

Фактор “великий обсяг паперової роботи” увійшов до першої п’ятірки найбільш стресогенних факторів лише у студентів старших курсів (2 бали у студентів п’ятого курсу і 2,4 бали – у студентів четвертого курсу). Можливо, це пов’язано з необхідністю підготовки документації для складання заліку з педпрактики, що актуалізує цей фактор, як стресогенний.

“Значне навчальне навантаження” має неабияке значення для першокурсників, які оцінили цей фактор у 2,38 бали (3-є місце).

Фактор “незадовільні умови праці” виокремлюють студенти 1-3 курсів (від 2,24 до 2,35 бали).

“Байдуже ставлення учнів до навчання” відзначають п’ятикурсники (2,08 бали, 2-е місце) і третьокурсники (2,15 бали, 3-є місце).

Велике значення має “відсутність перспектив кар’єрного росту” для студентів 2-го (2,41 бали) і 4-го курсів (2,12 бали).

“Непродумані нововведення” посідають п'яте місце у третьокурсників (2,12 бали), і у першокурсників (2,27 бали). Аналогічну позицію займають різні фактори: “важкі діти” – на 4-му курсі (1,96 бали), “акредитація” – на 5-му курсі (1,67 бали), “перекладання батьками своїх обов'язків на вчителів” – на 2-му курсі (2,28 бали).

За результатами порівняльного аналізу анкетування учителів (див. табл. 2.16) і студентів (див. табл. 2.17) встановлено наявність розбіжності в оцінці факторів: “авторитарність керівництва школи”, “конфлікти з начальством”, “відсутність власного кабінету”, “класне керівництво”, “відкриті уроки”, “акредитація”, “курси підвищення кваліфікації”, “адміністративне втручання в педпроцес”, “невідповідність знань, отриманих у вузі, реаліям профдіяльності”, “відсутність перспектив кар'єрного зростання” . Ці фактори одержали набагато вищі оцінки у студентів. На нашу думку, це може бути пов’язано зі специфікою фаху (“відсутність власного кабінету”) і відсутністю досвіду (“класне керівництво”, “акредитація”, “курси підвищення кваліфікації”, “відсутність перспектив кар’єрного зростання”). Отже, навіть проходження педпрактики не гарантує повного ознайомлення з реаліями професійної діяльності.

Викликає інтерес порівняльний аналіз результатів дослідження, проведеного серед учителів і студентів із використанням опитувальника “ТФАР”.

Дослідження проводилися нами як серед слухачів інституту підвищення кваліфікації (спеціальності: математика, фізкультура, біологія), так і у педагогічних колективах міста Мелітополя № 6 і № 16 протягом 2001-2002 років. Загальна кількість учителів, що брали участь у цьому опитуванні, склала 125 осіб.

Отримані результати порівнювалися з результатами опитування 132-х студентів четвертого-п’ятого курсів Мелітопольського державного педагогічного університету після

проходження активної педагогічної практики.

Високий рівень вираженості характеристик (тривожність, фрустрованість, ригідність) як у вчителів, так і у студентів, майже однаковий. Так, кількість вчителів з високим рівнем тривожності складає 5,6%, студентів – 6%; фрустрованості – 4,8% та 4,5% відповідно; ригідності – 5,6% та 6,8% (табл. 2.22). Ймовірно, схожі особистісні характеристики пов'язані з тим, що до педагогічної професії йдуть люди з певними схильностями. Наявність більш високого відсотка студентів із високим рівнем агресивності (12% студентів і 7,2% вчителів) можна пояснити віковими особливостями.

Таблиця 2.22.

Зіставлення рівнів вираженості тривожності, фрустрованості, агресивності, ригідності у вчителів та студентів (%)

	Тривожність			Фрустрованість			Агресивність			Ригідність		
	в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н
Вчителі (125 осіб)	5,6	71,2	23,3	4,8	70,4	24,8	7,2	57,6	35,2	5,6	82,4	12
Студенти (132 особи)	6	78	16	4,5	61,4	34	12	73,5	14,4	6,8	78,8	14,4

Примітки:

1. в – високий рівень вираженості характеристики;
2. с – середній рівень вираженості характеристики;
3. н – низький рівень вираженості характеристики.

Результати дослідження за методикою ЕРІ Г.Айзенка були додатковими. Вони застосовувалися в кореляційному аналізі при визначенні особистісних детермінант виникнення стресових станів у професійній діяльності. Тому більш детальний аналіз результатів, отриманих при проведенні цих методик не надається.

2.3. Модель виникнення професійного стресу вчителя

За результатами констатуючого дослідження на основі теоретичного та експериментального матеріалу ми розробили модель виникнення професійного стресу вчителя.

На підставі теоретичних (див. підрозділ 1.1) та експериментальних досліджень причин виникнення професійного стресу вчителя (див. підрозділ 2.2) нами були виділені детермінанти розвитку професійного стресу вчителя.

Виділення детермінант базувалось на класифікації стресорів, що розрізняє внутрішні і зовнішні детермінанти виникнення стресу. Детермінанти групувались нами у залежності від характеру походження. За підсумками наших досліджень і з огляду на специфіку діяльності учителя, ми виділили наступні групи детермінант, що впливають на виникнення стресу.

1. Інтраособистісні фактори.

2. Професійно-міжособистісні фактори.

3. Професійно-соціальні фактори .

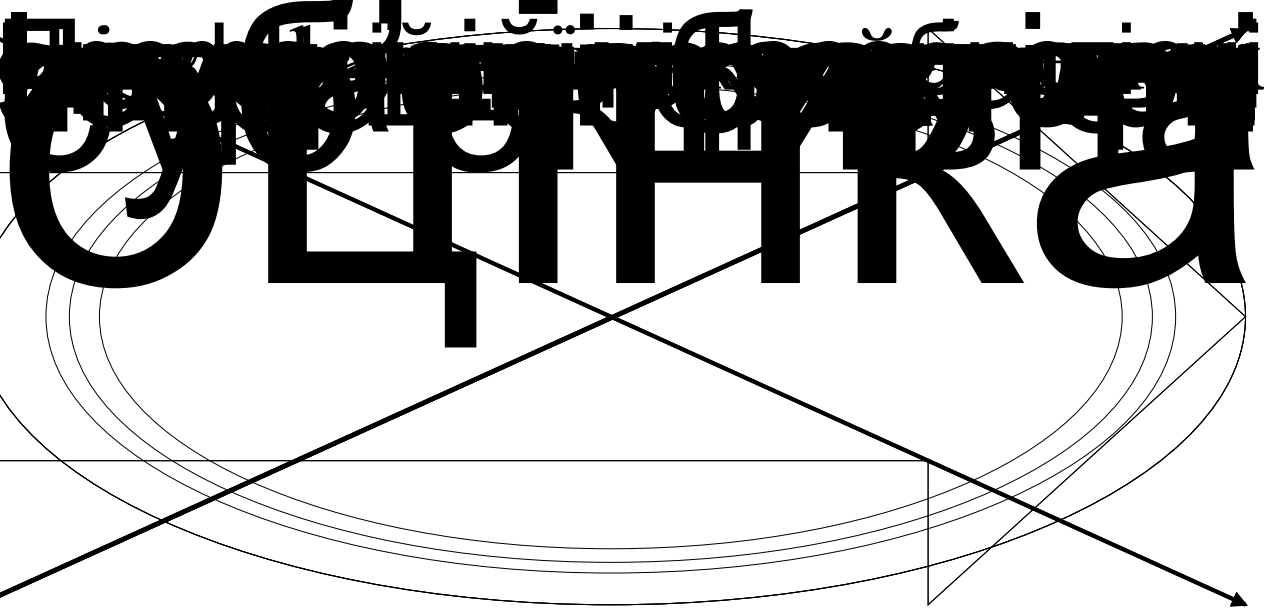
Фактори інтраособистісної групи відносяться до внутрішніх причин виникнення стресу і виражаються в особливостях особистісних якостей, що впливають на відношення до навколишнього світу, професійної діяльності, інших, себе і визначають оцінювання подій як стресогенних.

За даними наших експериментальних досліджень, фактори, що стосуються міжособистісної сфери спілкування, не є найбільш стресогенними для вчителів. Однак ми виділили цю групу факторів розвитку професійного стресу вчителя згідно наступних міркувань.

Сфера спілкування є пріоритетною для вчителів через специфіку їхньої роботи. Згідно з отриманими нами даними у результаті проведення анкети "Основні стресори у роботі вчителя", такі фактори, що стосуються сфери міжособистісного спілкування, як

“конфлікти під час уроку”, “конфлікти з керівництвом”, “нездоровий психологічний клімат у педагогічному колективі”, “конфлікти з батьками” і “конфліктні батьки” одержали оцінки в інтервалі від 1 до 1,6 за чотирибальною системою оцінок. Однак результати наших досліджень за допомогою методики Купера у 1999 і 2002 роках розкрили тривожну тенденцію посилення стресогеності наступних факторів “спілкування”: “проблеми у взаєминах з керівництвом”, “проблеми у взаєминах з дітьми”, “побутове спілкування”, “проблеми у взаєминах з колегами”, “проблеми у взаєминах з батьками”, “спілкування з друзями і приятелями” (див. табл. 2.15). У зв’язку з цим, ми вважаємо за необхідне виділити подібні фактори в окрему групу детермінант – групу професійно-міжособистісних факторів, що відносяться до зовнішніх причин виникнення стресу.

Професійно-соціальні фактори належать до зовнішніх причин виникнення стресу і



містять у собі специфічні для професії учителя фактори соціального походження. Наприклад, “падіння престижу навчання”, “погане матеріальне забезпечення навчального процесу”, “незадовільна зарплатня”, “байдуже ставлення учнів до навчання”, “перекладання батьками своїх обов’язків на вчителів”, “відсутність впевненості у завтрашньому дні”.

Між групами факторів існує ієрархічний зв’язок. Згідно з концепцією психологічного стресу Р.Лазаруса, центральною ланкою у виникненні стресу є суб’єктивна оцінка факторів як стресогенних. Таким чином, пріоритетними є інтраособистісні фактори. Професійні фактори, що мають соціальну і міжособистісну природу, стають стресорами за умови суб’єктивного оцінювання їх як стресогенних. Якщо під впливом інтраособистісних факторів не виникає оцінювання факторів професійно-міжособистісного і професійно-соціального походження як стресогенних, не виникає і стресової реакції.

Таким чином, професійний стрес учителя розвивається у результаті суб’єктивної оцінки дії зовнішніх факторів (професійно-міжособистісного і професійно-соціального характеру) як стресогенних під впливом внутрішніх факторів (інтраособистісних) (рис. 2. 14).

Отже, ми прийшли до розуміння професійного стресу вчителя як комплексної психофізіологічної реакції, що виникає внаслідок суб’єктивної оцінки дії зовнішніх факторів (професійно-міжособистісних і професійно-соціальних) під впливом внутрішніх факторів (інтраособистісних).

Рис. 2.14. Модель виникнення професійного стресу вчителя

Наприкінці нашого констатуючого дослідження, ми можемо зробити наступні висновки.

1. Результати експериментального дослідження свідчать про значну інтенсивність стресових станів у вчителів (наявність майже у 90% вчителів підвищеного рівня професійного стресу та рівня професійного стресу вище норми, прояви синдрому емоційного вигоряння) і їхній негативний вплив на професійну діяльність і здоров'я вчителів.

2. Було зафіксовано наявність прямого зв'язку професійного стресу з психосоціальним стресом і синдромом емоційного вигоряння. Також були виявлені зв'язки між професійним стресом і особистісними характеристиками: між професійним стресом і тривожністю, фрустрованістю, нейротизмом зафіксовано прямий зв'язок; між професійним стресом і агресивністю, ригідністю – непрямий; між професійним стресом і емоційною стабільністю – зворотній зв'язок.

3. На вчителів впливають професійні і соціальні стресори. Якщо в 1998 році для вчителів більш стресогенними були фактори соціального характеру, то зі стабілізацією економічного становища в країні більш актуальними стають професійні стресори.

4. Для професійної діяльності вчителів характерний специфічний набір стресорів, що містять у собі як об'єктивні компоненти (умови праці), так і суб'єктивні (особистісні). Розвиток професійного стресу у вчителів спричиняють стресори професійного, соціального та особистісного характеру.

Найбільш стресогенними для вчителів є такі професійні фактори, як недостатня забезпеченість навчального процесу; байдуже ставлення учнів до навчання; перекладання батьками своїх обов'язків на вчителів.

До соціальних стрес-факторів відносяться, в першу чергу, незадовільна зарплата; падіння престижу навчання і вчителів; відсутність впевненості в завтрашньому дні.

На виникнення професійного стресу та формування синдрому емоційного вигоряння, як в учителів, так і у студентів, впливають спільні особистісні детермінанти: нейротизм, тривожність і фрустрованість. Агресивність і ригідність також впливають на розвиток вищевказаних станів, але меншою мірою. Високий рівень екстраверсії і задоволеність своїм професійним вибором сприяють стресостійкості.

5. З огляду на специфіку професійної діяльності вчителя стресори можуть бути об'єднані у три групи детермінант: професійно-міжособистісну, професійно-соціальну і інтраособистісну групи.

6. З огляду на результати наших теоретичних і експериментальних досліджень була створена модель виникнення професійного стресу вчителя: професійний стрес учителя розвивається у результаті суб'єктивної оцінки дії зовнішніх факторів (професійно-міжособистісного і професійно-соціального характеру) як стресогенних під впливом внутрішніх факторів (інтраособистісних).

7. Професійний стрес вчителя – це комплексна психофізіологічна реакція, що виникає внаслідок суб'єктивної оцінки дії зовнішніх факторів (професійно-міжособистісних і професійно-соціальних) під впливом внутрішніх факторів (інтраособистісних).

8. У студентів старших курсів після проходження ними активної педагогічної практики виявлено прояви професійного стресу та навіть зафіксовано прояви синдрому емоційного вигоряння, суб'єктивне оцінювання студентами стресорів в роботі учителя вище за оцінювання стресорів вчителями. Загалом результати констатуючого дослідження свідчать про те, що студенти за час навчання у вищих навчальних закладах не одержують досить ефективної підготовки щодо попередження виникнення професійного стресу. Отже , майбутні вчителі потребують ефективної системи попередження виникнення професійного стресу.

Результати експериментального дослідження відображено у наступних публікаціях:

1. Марковець О.Л. Синдром емоційного вигоряння вчителів як наслідок стресу в професійній діяльності // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: педагогіка і психологія: Збірник статей. - К.: Пед. преса, 2002. – Вип.4.– С. 145-149
2. Марковец Е.Л. Исследование стрессовых состояний у педагогов // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. – Одеса. - 2000. - №4. - С. 61-65
3. Марковець О.Л. До постановки питання діагностики стрес-факторів у роботі вчителя // Актуальні проблеми практичної психології в системі освіти: Збірник наукових праць. – Херсон: Персей, 2002. - С. 159–162

РОЗДІЛ 3
РАЦІОНАЛЬНО-ЕМОТИВНІ ЗАСОБИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ВИНИКНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Відповідно до завдань дослідження, в цьому розділі обґрунтовано концептуальні засади, представлено зміст та основні напрями формуючого експерименту з попередження виникнення професійного стресу у майбутніх вчителів. У його змісті описуються основні підходи до управління стресовими станами в сучасній науці; формулюються цілі та завдання формуючого дослідження, спрямованого на попередження виникнення професійного стресу вчителя; представлено теоретичні та методологічні засади проведення роботи з попередження виникнення професійного стресу у майбутніх учителів, обґрунтовується комплекс раціонально-емотивних засобів попередження виникнення професійного стресу; описана загальна процедура організації роботи з попередження професійного стресу у майбутніх учителів; аналізуються результати, отримані в ході контрольного експерименту; накреслюються перспективи впровадження отриманих результатів у процес професійної підготовки вчителів і в роботу практичного психолога школи.

3.1. Основні підходи до управління стресовими станами в сучасній науці

Попередженням стресових станів можна вважати ряд заходів у фізіологічному, емоційному, інтелектуальному та світоглядному напрямках, за допомогою яких людина має змогу навчитися моделювати свою поведінку в типових ситуаціях, що викликають стрес. Аналіз наукової літератури, присвяченої проблемі попередження стресових станів у цілому, і професійного стресу зокрема, показав значну розмаїтість у виборі різними авторами форм і методів проведення роботи з попередження виникнення стресових станів.

Деякі автори пропонують не систематизовані комплекси профілактичних заходів , а лише набори рекомендацій, не консолідованих єдиною ідеєю.

Так, наприклад, Дж.Віткін саме в такій формі приводить рекомендації з профілактики виникнення стресу в осіб, для яких характерна наявність поведінкового паттерна А-типу. Серед основних рекомендацій приведені такі, як установка на самоповагу, самопізнання, самовиховання характеру, усвідомлення власних емоцій, уміння знизити розпал ситуації за рахунок ігрових засобів, концентрація уваги на позитивному в житті та ін. [28].

Аналогічний погляд на проблему попередження стресу мають автори книги “Психологічні основи профілактики” Ю.В.Мойкін та співавтори [86]. Їх рекомендації з попередження хронічного емоційного стресу на виробництві містять: розумове тренування і підвищення кваліфікації, підтримка ритмічного виробничого навантаження, відволікання чи переключення уваги від стресової ситуації на більш приємний вид діяльності, створення на виробництві умов для виникнення позитивних емоцій тощо.

М.Хартлі у своїй книзі “Як перетворити стрес з ворога в союзника”; розглядає стиль життя людини з позицій попередження стресових станів, дає рекомендації з організації здорового способу життя, наголошує на оптимальній організації міжособистісного спілкування як профілактичному антистресовому засобі [167].

Інші дослідники виділяють як попереджувальні окремі (системоутворюючі) фактори: почуття пов’язаності [7], задоволеність роботою [51], локус контролю [141], самооцінку [16], усвідомлення позитивного потенціалу своїх особистісних якостей [75].

Так, за Н.С.Ломоносовою, “усвідомивши свої особистісні якості, учителі можуть розвивати позитивні, згладжувати прояв негативних якостей, що в цілому підвищить ефективність педагогічної діяльності [75, с. 357]”.

Системний підхід до проблеми попередження стресових станів розробляється на сучасному етапі багатьма дослідниками. Слід зазначити, що подібна систематика пропонується дослідниками стресу ніби на двох рівнях – особистісному і соціальному. Так, наприклад, класифікації першого порядку, що мають психологічну природу, висвітлюють передусім самоорганізацію стилю діяльності особистості, її ставлення до оточуючих, її світогляду. Класифікації другого порядку більш об’ємні, узагальнені і відносяться, насамперед, до систем адміністративної організації професійної діяльності , психогігієнічних умов праці, емоційно-психологічного клімату.

Одна з класифікацій, віднесена нами до першої групи, запропонована Т.Коксом і містить перелік факторів, які умовно можливо назвати “антистресорами” [63]. Наявність цих факторів у професійній діяльності, на думку автора, дозволяє людині успішно справлятися зі стресовими станами. Серед них:

- робота, що вимагає максимального психічного напруження, яке людина спроможна виконати;
- зацікавленість людини в роботі;
- винагорода за виконання роботи, що відповідає очікуванням людини;
- умови роботи, що дозволяють виконувати її задовільно і не вимагають від людини важких фізичних зусиль;
- висока самоповага, яку людина при цьому відчуває;
- збереження загальних моральних цінностей [63].

Існують також системи, у яких відбиті стратегії виходу з напруженої ситуації і засоби уникання надмірної емоційної напруги: гармонійний розвиток особистості, формування в неї самостійної світоглядної позиції; правильний вибір моменту для ухвалення рішення чи реалізації свого плану; ослаблення мотивації; збільшення обсягу інформації щодо хвилюючої проблеми; заздалегідь підготовлені стратегії відступу; зниження суб’єктивної значущості події – тимчасова відмова та ін. [77].

По-іншому розв’язано проблему попередження стресів у системі О.М.Петрової. Вона вважає, що для того, щоб вирішити “проблему стресу”, треба забезпечити ряд умов мінімізації стресових станів:

- виключити емоційно-стресові фактори, хоча б у припустимих межах;
- стежити за своїми почуттями;
- забезпечити постійне чергування між напругою і розслабленням шляхом доцільної системи перерв у роботі й організації змістовного дозвілля [101].

На нашу думку, до класифікацій другого порядку, слід віднести систему, розроблену А.С.Леоновою і А.А.Кузнецовою, яка репрезентує реорганізацію об' єктивного змісту й умов діяльності, що здійснюються за сімома основними напрямками . Дієвість такого підходу, що опосередковано впливає на функціональні стани через удосконалювання структури праці, доведена численними науково-прикладними розробками і широко використовується в різних сферах практичної діяльності. Однак у багатьох ситуаціях “застосування таких об’єктивних заходів істотно обмежене чи просто неможливе [73, с. 12]”.

Дещо в іншому аспекті побудована класифікація Л.Леві, який розробляє основні профілактичні підходи, що базуються на поліпшенні змісту організації праці. Він розглядає психосоціальні особливості робочої ситуації, які необхідно враховувати в програмах з поліпшення умов виробництва і підвищення його ефективності [70].

Дж.С.Грінберг вважає, що ми можемо керувати професійним стресом, використовуючи стресову модель для створення перешкод між стресом і хворобою. “Ми можемо змінити роботу (вплив на життєву ситуацію), почати сприймати стресори

як виклик, а не як тягар, що лягає на наші плечі (зміна сприйняття), регулярно займатися релаксацією (вплив на емоційний стан), і регулярно займатися фізичними вправами, щоб використовувати побічний продукт стресу (регуляція фізіологічного стану) [42, с. 361]".

Більш узагальнено формулюється ідея в роботі Р.Біч: найбільшого успіху можна досягти, якщо прямо впливати на усі компоненти – когнітивні, емоційні, поведінкові і соматичні, з огляду на темперамент і особистість індивідуума, його навички адаптації, особливості поведінки і реальні стреси і напруги, що він відчуває [11].

У ряді досліджень представлені комплексні класифікації методів попередження негативних емоційних станів.

Так, А.А.Леонова й А.С.Кузнєцова пропонують класифікацію способів оптимізації функціональних станів людини. Серед них: способи опосередкованого впливу на функціональні стани (реорганізація об'єктивного змісту й умов діяльності); засоби безпосереднього впливу на функціональні стани (зовнішнього впливу, внутрішньої оптимізації); раціоналізація трудового процесу; вдосконалення знарядь праці, робочого місця і робочої пози; раціональне чергування трудових завдань; збагачення змісту праці; оптимізація соціально-психологічного клімату; нормалізація умов виробничого середовища; нормалізація режиму харчування, вітамінотерапія; фармакотерапія; рефлексотерапія; функціональна музика і світломузика; бібліотерапія; комунікаційні впливи (переконання, наказ, навіювання, гіпноз); самогіпноз; нервово-м'язова релаксація; ідеомоторне тренування і сенсорна репродукція; аутогенне тренування; гімнастика і самомасаж; спеціальна підготовка і спецнавчання; поведінкова психотерапія; груповий тренінг [73].

Г.Ш.Габдрєєва аналізує можливі шляхи керування психічними станами, підрозділяючи їх на методи прямого керування психічними станами (психофармакологія, функціональна музика, читання) і опосередкованого (праця, рольові ігри, ділові ігри) керування психічними станами [29].

Автори "Практикуму з управління стресом" С.Гремлінг і С.Ауербах розподіляють методи управління стресовими станами відповідно до класифікації стрес-факторів, що базуються на рівні контролю: "Ключем до адекватного подолання стресу є здатність розрізняти стресори, які можна контролювати, від стресорів, які контролювати неможливо. Для певних видів стрес-факторів існують різноманітні техніки подолання [39, с. 14]".

Так, серед технік, що можуть бути ефективними при фокусуванні на проблемах (стрес-фактори, що підлягають контролю), автори визначають: тренінг впевненості у собі, управління часом, тренінг соціальних навичок. Прикладами технік, що можуть бути ефективними при фокусуванні на емоціях (тобто стрес-фактори, що не підлягають контролю) є глибоке дихання, м'язова релаксація, візуалізація. Когнітивні стратегії подолання стресу, які стосуються стресорів, що сприймаються суб'єктивно – це зміна неадекватних переконань, небажаних думок, тренінг інокуляції стресу [20].

Привертає увагу дослідників такий спосіб попередження стресу, як саморегуляція психічних станів.

Дослідники в галузі психопрофілактики стресів А.Б.Леонова та А.С.Кузнєцова наголошують на тому, що довгий час проблема профілактики стресових станів розглядалася в широкому контексті оптимізації всієї системи трудової діяльності. Останнім часом посилився інтерес до вирішення цієї проблеми вже на основі використання засобів саморегуляції і самоврядування стану: "наукова розробка методів і засобів саморегуляції станів з метою профілактики стресу відкриває великі можливості в запобіганні широкого спектра стресових станів, які непереборні шляхом тільки реорганізації об'єктивних умов праці, і є предметом власне психопрофілактичної роботи [73, с. 3]".

Ряд дослідників виділяють методи саморегуляції психічних станів як самостійні ефективні заходи попередження стресу [2, 8, 35, 38, 42, 59, 60, 76, 78, 90, 97, 118, 125, 129, 162, 172, 182].

У підході Дж.Еверлі, Р.Розенфельд основними методами попередження стресів є нервово-м'язова релаксація, довільна регуляція подиху для зняття надмірного стресу і т .п. [182].

У своїй роботі Чебикін О.Я. представляє систему дійових методів саморегуляції, що включає метод мімічних дій, прийом психомоторних дій, дихальні вправи, прийом самонаказа, дія переключення уваги, ідеомоторну тренування, аутогене тренування [172].

О.Грегор у роботі "Як протистояти стресу" серед методів попередження виникнення стресових станів виділяє: протистресовий режим дихання, аутогене тренування, релаксаційні стани, концентрацію тощо [38].

Аналогічний підхід простежується в роботі І.В.Сурніної, яка спрямована на зниження рівня нервово-психічної напруги і регуляцію психічних станів з використанням вправ на розвиток уявних зорових образів, візуалізації, малюнкові методики, ігрові психотехніки [152].

Результати досліджень В.С.Агавеляна свідчать про позитивні результати використання вчителями аутогеного тренування під час навчального процесу: "зменшилась кількість конфліктів, підвищився рівень комфортності, … з'явився стабільний позитивний настрій учителя [2, с. 20]".

Н.В.Клюєва розробила програму зняття психоемоційної напруги в педагогів шляхом використання аутогеного тренування, медитативних технік, релаксаційних технік тощо [59].

Н.В.Самоукіна використовує як засіб управління стресовими станами вчителів психотехнічні ігри [125].

Багато дослідників відзначають різні види тренінгів як діючий метод попередження стресів, у тому числі і професійних [2, 8, 11, 26, 39, 74, 98, 126, 129, 145, 152, 179].

Встановлено, що людина може переносити значний стрес без підвищеного ризику розвитку психічного чи соматичного захворювання, якщо він одержує адекватну соціальну підтримку. Найефективнішими груповими формами роботи з профілактики і корекції стресових станів, вважає В.А.Винокур, є заняття в групах професійного і особистісного зростання, підвищення комунікативної компетентності [26].

С.Гремлінг і С.Ауербах у "Практикумі з керування стресом" пропонують процедури тренінгів, призначені для інокуляції стресу, підвищення впевненості в собі, розвитку соціальних навичок. Привертають увагу окремі методики впливу на почуття, думки та поведінку: візуалізація, придушення небажаних емоцій, зміна думок і переконань [39].

Як засіб захисту від стресу Т.І.Пашукова пропонує тренінг психічної саморегуляції, що містить у собі навчання способам діагностики стану психіки й особистості, навчання основам м'язової релаксації, саморегуляції емоційних станів за допомогою установок і музичних медитацій, навчання прийомам вольового самоконтролю і витримки особистості [98].

У роботах Р.Біч представлена система поведінкової терапії соматичних реакцій на стрес [11].

М.Є.Сандомирським розробляється Метод РЕТРИ (три "РЕ": м'язова РЕлаксація , вікова РЕгресія, РЕконструкція індивідуального досвіду з опорою на підсвідомість), спрямований на керування стресовими станами [129].

Н.В.Самоукіна для захисту від стресу пропонує психологічну програму “п’ять кроків”, що містить у собі сукупність послідовних дій з оптимізації різних сфер особистості: екології духовного світу; екології думок; екології почуттів; екології несвідомого і екології способу життя [126].

Модель керування станом педагога запропонував В.С.Агавелян [2]. Вона складається із системи знань, самопізнання та самоуправління (сенситивний тренінг) і включає такі форми впливу (з метою активізації чи стабілізації бадьорого стану): дозування інформації про стан власного організму у різноманітних ситуаціях, фізична культура, “слово”, медитація та аутогіпноз.

В роботі Сергєєвой І.В. тренінг розвитку вмінь емоційної саморегуляції виступає в якості методу емоційної регуляції професійної діяльності вчителя в напружених ситуаціях [139]

Багато дослідників пропонують як попередження стресових станів здоровий спосіб життя, а саме: заняття спортом, фізичне навантаження, масаж, сон, загартовування, збалансоване харчування [38, 42, 60, 78, 88, 167].

Існують й інші напрями в профілактичній та корекційній роботі стресових станів – використання різноманітних видів терапії: арттерапії [83, 104, 121], лібротерапії або бібліотерапії [76, 82] ігротерапії, казкотерапії, танцювальної терапії, лялькотерапії [93].

Великого розповсюдження зазнала музикотерапія. Цей метод часто використовують у сукупності з іншими корекційними чи профілактичними заходами для підсилення їхнього впливу [6, 42, 55, 76, 78, 164, 235, 246].

Могутнім антистресовим ефектом характеризується сміх, гумор. Сміхотерапія часто використовується у різноманітних корекційних та профілактичних програмах як додатковий чи самостійний засіб [42, 60, 97].

Отже, основна концепція, на яку спираються сучасні рекомендації управління стресом, полягає в руйнуванні низки подій, що призводять до патології. Цього можливо домогтися двома способами. По-перше, для попередження стресових станів можлива зміна елементів, що вносять вклад у когнітивну оцінку людиною вимог середовища і власних можливостей їх подолання шляхом перебудови середовища існування, шляхом зміни рівня інтелектуального розвитку людини, або шляхом впливу на перцептивні процеси. По-друге, якщо виникнення і переживання стресу неможливо уникнути, можлива корекція, тобто модифікація його психологічних і фізіологічних впливів, а також фактичних й усвідомлюваних наслідків цих впливів [63].

У результаті аналізу проведеного теоретичного дослідження та констатуючого експерименту ми дійшли висновку, що ефективним способом попередження стресу є зміна сприйняття: “можна змінити сприйняття особистістю кожного з трьох основних аспектів когнітивної оцінки: висунутої вимоги, спроможності її виконати і важливості з нею впоратись [63, с. 137]”.

Сучасна психологічна наука має великий арсенал засобів управління стресовими станами. Так, можуть бути використані загальні рекомендації, рекомендації з акцентом на окремі системоутворюючі фактори, системний підхід, що передбачає реалізацію роботи з управління стресовими станами на різних рівнях, саморегуляція психічних станів, різноманітні види тренінгів та терапій.

Слід відзначити, що не зважаючи на розмаїття методів, не існує єдиного універсального підходу профілактики стресових станів. У зв’язку з цим, профілактичну роботу із виникнення професійного стресу в учителів необхідно створювати з урахуванням особливостей їх професійної групи та професійної діяльності (наявності специфічних стресорів).

3.2. Теоретико-методологічні засади та організація роботи з попередження виникнення професійного стресу у майбутніх вчителів

Методологічною базою нашої роботи є вчення гуманістичної психології К. Роджерса [233] і А.Маслоу [225]. Конкретною реалізацією ідей гуманістичної психології стало формування адекватного самосприйняття і самоактуалізації особистості.

Теоретичним підґрунтям нашої роботи став когнітивний напрямок, зокрема теорія психологічного стресу Р.Лазаруса і С.Фолкмена [69, 113]. У рамках цієї теорії центральною ланкою, яка запускає стресову реакцію, є когнітивна оцінка, яка детермінується взаємодією особистісних факторів зі стимулами середовища.

Теоретико-методологічною основою системи роботи з попередження професійного стресу став раціонально-емотивний підхід, розроблений А.Елісом [183, 204, 206].

У результаті проведеного теоретичного дослідження ми дійшли висновку, що так як центральною ланкою у виникненні стресу є саме суб'єктивна оцінка, то ефективним способом профілактики є зміна сприйняття основних аспектів когнітивної оцінки раціонально-емотивними засобами.

Раціонально-емотивний підхід є ефективним для людей, здатних до інтроспекції, рефлексії, аналізу своїх думок. Тому ми вважаємо, що раціонально-емотивні засоби можуть бути ефективними в роботі з майбутніми вчителями.

Одне з основних положень раціонально-емотивного підходу стверджує, що знання про себе і світ впливають на поведінку, а поведінка та її наслідки впливають на уявлення про себе і світ [205]. Мислення й емоції настільки тісно пов'язані, що вони зазвичай супроводжують один одного та мають тенденцію приймати форму саморозмови чи внутрішніх речень, що переходять одне в інше. Таким чином, внутрішні самовисловлення людей можуть генерувати і змінювати їхні емоції. Крім того, мислення й емоції взаємодіють з поведінкою [204, 205, 206]. Таким чином, раціонально-емотивний підхід виділяє три основних психологічних аспекти функціонування людини: думки (когніції), почуття і поведінку. Ці компоненти майже неможливо розмежувати, тому раціонально-емотивний підхід заснований на єдності когнітивного, емотивного і поведінкового компонентів.

Згідно з теоретичними основами раціонально-емотивного підходу, розлади в емоційній сфері є результатом порушень у когнітивній сфері. Виникнення психологічних проблем пов'язано з функціонуванням системи ірраціональних настанов. Виходячи з вищезазначеного, головною метою раціонально-емотивного підходу є встановлення й усунення системи патогенних інтерпретацій, що призводять до порушення емоційних і поведінкових реакцій.

Завдання раціонально-емотивного підходу визначаються як:

-виправлення засобів мислення, позбавлення від ірраціональних ідей;

-навчання новому позитивному мисленню (формування нової філософії).

У своїй роботі ми використовували такий вид раціонально-емотивного підходу, який націлений на навчання клієнтів раціональній, тобто адекватній, поведінці, і вчить клієнтів обговорювати ірраціональні ідеї та поведінку, і використовує когнітивно-емотивно-поведінкові методи з метою надання самодопомоги.

Методи роботи добиралися з урахуванням класифікації стресорів, в основу якої покладено фактор контролю. За основу ми взяли класифікацію С.Гремлінга та С. Ауербаха, що виділяє стресори, які підлягають контролю, стресори, що не підлягають контролю і стресори, що сприймаються суб'єктивно [39]. Ця класифікація відбиває ймовірні причини виникнення стресу, а у центрі нашої уваги знаходяться фактори, що вже суб'єктивно оцінені як стресогенні. Тому дана класифікація була адаптовано нами згідно з особливостями профілактичної роботи. В результаті ми виділяємо дві групи

стресорів: ті, що підлягають контролю (контрольовані), і ті, що не підлягають контролю (неконтрольовані). Орієнтуючись на адаптовану класифікацію, виділяємо найбільш оптимальні методи роботи з даними групами стресорів.

В роботі з контрольованими стрес-факторами найбільш адекватним є тренінг умінь (соціально-психологічний тренінг спілкування й особистісного зростання).

Робота з неконтрольованими стрес-факторами полягає в зміні оцінювання факторів як стресогенних за допомогою раціонально-емотивних засобів, а також саморегуляції станів (релаксаційні, медитативні техніки, аутогенне тренування).

Принцип індивідуального підходу, що реалізується в рамках нашої роботи, полягає у використанні оптимального сполучення когнітивних, емоційних і поведінкових методів індивідуально для кожного студента.

Робота з попередження емоційного стресу розроблялась на основі робочої моделі виникнення професійного стресу вчителя. Ця модель інтегрує в собі стрес-фактори, які мають соціально-професійну, міжособистісно-професійну й інтраособистісну природу. Таким чином, професійний стрес учителя розвивається в результаті оцінювання впливу зовнішніх факторів (професійно-міжособистісного і професійно-соціального характеру) як стресогенних, під впливом внутрішніх факторів (інтраособистісних). Спираючись на когнітивну теорію психологічного стресу Р. Лазаруса і С.Фолкмена, ми вважаємо, що пріоритетними в розвитку стресу є саме інтраособистісні фактори.

Згідно з розробленою нами моделлю виникнення професійного стресу вчителя, яка містить соціально-професійні, міжособистісно-професійні та інтраособистісні фактори, що детермінують виникнення професійного стресу вчителя, ми виділили основні напрями профілактичної роботи.

Стрес-фактори соціально-професійної групи, класифікуються нами як неконтрольовані. У зв'язку з цим основними методами профілактичної роботи є емотивно-раціональні засоби.

Попереджувальна робота повинна реалізовуватись в таких напрямках:

- формування системи знань про стресори соціально-професійного походження;
- розвиток адекватної оцінки дійсності;
- розвиток позитивного мислення;
- навчання прийомам саморегуляції.

Міжособистісно-професійна група стресорів включає як контрольовані так і неконтрольовані фактори. Попереджувальна робота повинна здійснюватись за наступними напрямками:

1)розвиток навичок конструктивного педагогічного спілкування;

2)навчання прийомам безконфліктного спілкування, попередження конфлікту в педагогічній діяльності, оптимальної поведінки в конфліктній ситуації;

3)*навчання прийомам саморегуляції.*

Інтраособистісні стресфактори класифікуються як контрольовані, тому попереджувальну роботу необхідно проводити за таким напрямами:

1)розвиток адекватної самооцінки;

2)формування системи знань про індивідуально-особистісні детермінанти виникнення стресу;

3)особистісне та професійне самовизначення як основа профілактики виникнення професійного стресу;

4)*навчання основам саморегуляції.*

Згідно з отриманими результатами теоретичного та експериментального дослідження та теоретичними передумовами раціонально-емотивної терапії, метою

нашої роботи з попередження професійного стресу є формування адекватної оцінки дійсності раціонально-емотивними засобами.

У зв'язку з цим ми виділили основні завдання попереджувальної роботи.

1. Формування системи знань про стрес і шляхи управління стресовими станами. Без відповідних знань, людині складно адекватно оцінювати ситуацію.

2. Розвиток позитивного мислення, що є одним з основних завдань раціонально-емотивного підходу.

3. Розвиток адекватної самооцінки. Згідно нашої моделі розвитку професійного стресу вчителя пріоритетними у розвитку стресу є інтраособистісні фактори. Одним з основних інтраособистісних факторів є самооцінка. Доведено, що самооцінка впливає на розвиток стресових станів. Таким чином, адекватна самооцінка буде сприяти попередженню стресу.

4. Розвиток навичок конструктивного педагогічного спілкування. Позитивне спілкування сприяє попередженню стресових станів.

5. Навчання прийомам безконфліктного спілкування, попередження конфлікту в педагогічній діяльності, оптимальної поведінки в конфліктній ситуації. Конфлікти – одна з основних причин виникнення стресів. Таким чином, розв'язання даного завдання сприятиме попередженню професійного стресу.

6. Розвиток особистісного і професійного самовизначення. Г.Сельє зазначав, що більшість стресів виникає через невизначеність (стрес невизначеності) [133]. Самовизначення у житті в цілому, й у професійній сфері зокрема, зменшує стрес невизначеності.

7. Навчання прийомам саморегуляції. Ефективним і необхідним елементом в управлінні емоційними станами є саморегуляція.

Необхідно підкреслити, робота була націлена на те, щоб запустити процес розвитку адекватної самооцінки, позитивного мислення, самовизначення, конструктивного спілкування та саморегуляції стресових станів.

Виходячи з вищезазначеного, основою попереджувальної роботи нами були обрані раціонально-емотивні засоби.

Основним теоретичним положенням у раціонально-емотивному підході є A-B-C формула (схема), де:

A - активуюча подія;

B – переконання раціональні й ірраціональні (думка людини про подію);

C - емоційні чи поведінкові наслідки події;

D – дискутування ірраціональних настанов;

E – ефективна нова філософія життя (завершальний ціннісний умовивід).

Раціонально міркуючи над активуючою подією (A), за допомогою системи переконань (B) людина переживає відповідні емоційні і поведінкові наслідки (C). Дискутуючи ірраціональні переконання за допомогою когнітивних, емоційних і поведінкових методів (D), вона приходить до бажаного когнітивного результату - оптимального набору кращих (переважних) переконань чи ефективних нової філософії, пов'язаних з кожним переконанням (E).

Робота за схемою A-B-C здійснюється за етапами.

Кларифікація (перший етап) дозволяє диференціювати події на ті, що можуть бути, і ті, що не можуть бути змінені.

Другий етап - ідентифікація емоційних і поведінкових наслідків події (C). Ціль цього етапу - виявлення всього діапазону емоційних реакцій на подію.

Третій етап - реконструкція ірраціональних установок на когнітивному рівні, рівні уяви чи рівні поведінки.

Четвертий етап - закріплення адаптивної поведінки за допомогою домашніх завдань, що виконуються самостійно.

Дана схема переходу з ірраціональних настанов щодо професійної діяльності на раціональні була використана нами при виконанні вправи “Основні фактори в роботі вчителя” (авторська розробка) для формування адекватного оцінювання факторів професійної діяльності вчителя.

Раціонально-емотивний напрямок не є суто інтелектуальним підходом: у ньому робиться акцент на взаємодію почуттів, поведінки і когнітивного процесу, тому цей підхід містить у собі когнітивні, емотивні і поведінкові техніки.

Основним методом раціонально-емотивного підходу є дискутування ірраціональних настанов. Дискутування містить у собі заперечення і всебічний розгляд необґрунтованих гіпотез щодо себе, інших і світу в цілому і розрізняється за характером модальності: когнітивне, емотивне та поведінкове дискутування.

Раціонально-емотивний підхід характеризується великим арсеналом психотехнік , у тому числі запозичених з інших напрямків.

Основною когнітивною технікою дискутування є техніка наукового опитування (використання розуму, логіки і фактів при захисті своїх переконань). Бажаний когнітивний результат обговорення визначених ірраціональних переконань і їхніх похідних – це складання оптимального набору кращих переконань чи ефективних нової філософії, пов’язаних з кожним переконанням.

Ця техніка використовувалась нами при проведені вправ “Основні стресори у роботі вчителя” (практичне заняття № 3), при роботі над розв’язанням педагогічних ситуацій та вправи “Конфліктологічні етюди” (практичне заняття № 4), а також при виконанні вправи “Антистрес” (практичне заняття № 5). В якості окремої когнітивної техніки дискутування було проведено мозковий штурм - вправу “Охорона психічного здоров’я” (практичне заняття № 4).

Головною емотивною технікою дискутування в нашій роботі було формування раціонально-емотивних образів, що відбувалось за наступною схемою:

1)уява однієї з найгірших тяжких ситуацій події, що активізує, (А), що могла б виникнути в житті чи професійній діяльності;

2)уява небажаного негативного емоційного наслідку (тривоги, страху, стресу), викликаного даною ситуацією (С);

3)робота, спрямована на заміщення негативного відчуття надмірного розладу заданим адекватним негативним емоційним наслідком, за допомогою повтору сформульованих розумних раціональних переконань чи настанов, що допомагають впоратись із ситуацією (Д);

Дана техніка застосовувалася нами при виконанні вправи “Основні стресори у роботі вчителя” (практичне заняття № 3), а також при роботі над розв’язанням педагогічних ситуацій (практичне заняття № 4).

Як елемент емотивної техніки дискутування у нашій роботі використовувався гумор, могутній профілактичний антистресовий вплив якого доведено різними дослідниками (див. підрозділ 3.1). Розумне використання гумору допомагає зводити ірраціональні переконання і пагубну поведінку до безглуздості, зокрема, уявлення у гротескному вигляді нервозної ідеї. Елементи гумору були використанні у вправах “Основні стресори у роботі вчителя” (практичне заняття № 3), “Конфліктологічні етюди” при роботі над розв’язанням педагогічних ситуацій (практичне заняття № 4) та у вправі “Лимонад” (практичне заняття № 6).

В якості самостійної емотивної техніки використовувалася методика раціональної рольової гри, у ході якої демонструвалися і змінювалися ірраціональні настанови щодо професійної діяльності вчителя (практичне заняття № 3).

Тренінг розвитку навичок спілкування проводився у рамках поведінкової техніки дискутування. При розвитку поведінкових навичок когнітивно розглядаються

ірраціональні переконання [88].

В якості поведінкової техніки дискутування були проведені вправи на визначення життєвих цілей, планування життєдіяльності та структурування часу: вправи “Чарівна крамниця”, “Кола”, “Мандри у часі” (практичне заняття № 5) та “Програма “Антистрес” (практичне заняття № 6).

Під час роботи раціонально-емотивні техніки використовувалися нами як самостійні, та як елементи у різних вправах: “Основні стресори в роботі вчителя”, “Охорона психічного здоров’я вчителя”, “Модальність”, “Педагогічні ситуації”, “Конфліктологічні етюди”, “Чарівна крамниця”, “Кола”, “Мандри у часі”, “Програма “Антистрес”, “Лимонад”, “Антистресова релаксація”, “Дерево”, “Концентрація на медитативному диханні”, “Розмова незнайомою мовою”, “Зоряна енергія”, “Мобілізація” (додаток З).

Усі вправи були спрямовані на реалізацію певних задач роботи з попередження професійного стресу.

1.Розвиток позитивного мислення: “Контраргументи”, “Основні стресори в роботі вчителя”, “Модальність”, “Педагогічні ситуації”, “Конфліктологічні етюди”, “Програма “Антистрес”, “Лимонад”, “Мандри у часі”, “Добре слово”.

2.Розвиток адекватної самооцінки: діагностичний комплекс, “Автопортрет”, “Контраргументи”.

3.Розвиток навичок позитивного спілкування, конструктивного педагогічного спілкування: “Інтерв’ю”, “Добре слово”, “Основні стресори в роботі вчителя”, “Розв’язання педагогічних ситуацій”.

4.Навчання прийомам безконфліктного спілкування, попередження конфліктів, оптимальної поведінки в конфліктній ситуації: “Основні стресори в роботі вчителя”, “Розв’язання педагогічних ситуацій”, “Конфліктологічні етюди”.

5.Особистісне і професійне самовизначення: “Основні стресори в роботі вчителя”, “Чарівна крамниця”, “Кола”, “Мандри у часі”.

6.Навчання прийомам саморегуляції: “Антистресова релаксація”, “Дерево”, “Концентрація на медитативному подиху”, “Розмова незнайомою мовою”, “Зоряна енергія”, “Мобілізація”.

Були також використані вправи на:

1)створення довірливої атмосфери та необхідного емоційного настрою на роботу певного змісту: “Візитка”, “Зоопарк”, “Автопортрет”, “Конверт одкровень”, “Інтерв’ю”, “Чарівна крамниця”, “Кола”, “Добре слово”;

2)зняття внутрішньої напруги - психогімнастичні вправи: “Стоп”, “Шкереберть” , “Нетрадиційне вітання”.

У рамках спецкурсу було використано вправи, кожна з яких була націлена на вирішення конкретної задачі профілактичної роботи шляхом досягнення її мети. Наступна таблиця (табл. 3.1) містить перелік усіх вправ, використаних під час проведення профілактичної роботи.

Таблиця 3.1.

Відповідність використаних методик завданням профілактичної роботи

Завдання профілактичної роботи	**Мета вправи**	Назва вправи
Розвиток адекватної самооцінки	Визначення вираженості стресових станів, особистісних детермінант розвитку стресу	**Діагностичний комплекс**
Навчання прийомам позитивного спілкування	Вироблення правил роботи групи	Правила тренінгу
		“Візитка”

Функція проміжного процедурного елементу	Створення необхідної довірливої атмосфери	
Розвиток навичок конструктивного спілкування	Створення настрою на оптимальне сприйняття інших, включення в загально групову роботу	“Зоопарк”

Продовж. табл. 3.1.

Завдання профілактичної роботи	**Мета вправи**	Назва вправи
Розвиток адекватної самооцінки	Створення необхідної довірливої атмосфери	“Автопортрет”
Розвиток адекватної самооцінки, розвиток позитивного мислення	Розвиток позитивного самосприйняття з наступною саморефлексією	“Контраргументи”
Функція проміжного процедурного елементу	Рефлексія того, що трапилось на занятті	Анкета “Відверто кажучи”
Функція проміжного процедурного елементу	Установлення довіри та відвертість в групі, зняття внутрішніх страхів	“Конверт одкровень”
Розвиток навичок конструктивного спілкування	Закріплення раніше встановлених довірливих стосунків. Підготовка групи до глибокої і серйозної роботи	“Інтерв’ю”
Розвиток позитивного мислення. Розвиток на-вичок конструктивного педагогічного спілкуван-ня. Навчання прийомам безконфліктного спілку-вання, оптимальної поведінки в конфліктній ситуації. Професійне самовизначення	Ознайомлення з реаліями професійної діяльності. Зміна оцінювання факторів професійної діяльності як стресогенних. Вироблення конструктивних форм поведінки	“Основні стресори у роботі вчителя” РЕ

Продовж. табл. 3.1.

Завдання профілактичної роботи	**Мета вправи**	Назва вправи
Формування системи знань про шляхи керування стресовими станами	Визначення засобів зниження емоційної напруги вчителя	Мозковий штурм “Охорона психічного здоров’я” РЕ
Розвиток позитивного мислення. Формування навичок позитивного спілкування, конструктивного педагогічного спілкування. Прийоми безконфліктного спілкування,	Розвиток навичок конструктивного педагогічного спілкування	“Модальність” РЕ

оптимальної поведінки в конфліктній ситуації		
Розвиток навичок конструктивного педагогічного спілкування. Розвиток позитивного мислення	Створення необхідного настрою на міркування над темою конфлікту	Конфлікти в педагогічній діяльності
Розвиток навичок конструктивного педагогічного спілкування. Розвиток позитивного мислення	Розвиток уміння всебічно аналізувати педагогічні умови, шукати вихід, стиму-люючи творчий підхід до рішення педзадач	Розв'язання педагогічних ситуацій РЕ

Продовж. табл. 3.1.

Завдання профілактичної роботи	**Мета вправи**	Назва вправи
Розвиток навичок конструктивного педагогічного спілкування. Навчання прийомам безконфліктного спілкування, оптимальної поведінки в конфліктній ситуації	Формування навичок конструктивного спілкування, попередження конфліктів, консолідуючої поведінки в конфліктних ситуаціях	"Конфліктологічні етюди" (з елементами психодрами) РЕ
Розвиток позитивного мислення	Трансформація негативного мислення в позитивне	"Лимонад" РЕ
Особистісне і професійне самовизначення	Створення настрою на активне міркування про дійсні цілі і сенс життя	"Чарівна крамниця" РЕ
Особистісне і професійне самовизначення	Створення необхідного настрою для подальшої роботи	"Кола" РЕ
Особистісне і професійне самовизначення. Розвиток позитивного мислення	Визначення основних життєвих цілей	"Мандри у часі" **РЕ**
Розвиток навичок конструктивного спілкування. Розвиток позитивного мислення	Створення необхідної довірливої атмосфери	"Добре слово"
Формування системи знань про шляхи керування стресовими станами	Формування навичок планування життєдіяльності на антистресовій основі, визначення індивідуальних методів зняття психоемоційної напруги	"Програма "Антистрес" ***РЕ***
Навчання прийомам саморегуляції	Досягнення релаксаційного стану	"Антистресова релаксація" РЕ
Навчання прийомам саморегуляції	Формування внутрішньої стабільності, балансу нервово-психічних процесів	"Дерево" РЕ

Навчання прийомам саморегуляції	Розслаблення, ритмізація дихального процесу, підвищення внутрішньої стабільності, досягнення гармонії емоційних реакцій	Концентрація на медитативному подиху **РЕ**
Навчання прийомам саморегуляції	Очищення свідомості, зняття напруги з артикуляційного апарату	“Розмова не незнайомій мові” **РЕ**
Навчання прийомам саморегуляції	Заряд енергії і її оптимальне використання	“Зоряна енергія” **РЕ**
Навчання прийомам саморегуляції	Відновлення сил, загальна готовність до виконання діяльності	“Мобілізація” **РЕ**
Функція проміжного процедурного елементу	Зняття внутрішньої напруги, м’язових затисків	Психогімнастика “Стоп”, “Шкереберть”, “Нетрадиційне вітання”

П р и м і т к а. РЕ – раціонально-емотивна техніка.

Отже, метою нашої роботи є формування адекватної оцінки дійсності раціонально-емотивними засобами.

Основними завданнями попереджувальної роботи були: формування системи знань про стрес і шляхи управління стресовими станами; розвиток позитивного мислення, розвиток адекватної самооцінки; розвиток навичок конструктивного педагогічного спілкування; навчання прийомам безконфліктного спілкування, попередження конфлікту в педагогічній діяльності, оптимальної поведінки в конфліктній ситуації; особистісне і професійне самовизначення; навчання прийомам саморегуляції.

Робота з попередження виникнення професійного стресу побудована з урахуванням основних положень гуманістичної психології та на основі когнітивної теорії стресу. Методи роботи добирались відповідно до класифікації стрес-факторів, побудованої на рівні контролю. Напрямки попереджувальної роботи обирались згідно з моделлю виникнення професійного стресу вчителя. Основними засобами попередження виникнення професійного стресу були раціонально-емотивні, які складаються з когнітивних, емотивних та поведінкових технік дискутування.

3.3. Особливості проведення роботи з попередження виникнення професійного стресу у майбутніх вчителів

Розроблена програма з попередження профілактики виникнення професійного стресу була втілена нами у формі курсу “Психологічні основи регуляції стресових станів, що виникають у професійній діяльності вчителя”, розрахованого на 54 години (12 лекційних, 12 лабораторних і 30 годин самостійних вправ і індивідуальних занять).

Апробація здійснювалася в першому півріччі 2002/2003 навчального року на базі Мелітопольського державного педагогічного університету. В експерименті брали участь студенти 4-го курсу філологічного факультету, спеціальність “українська мова і література й іноземна мова і література”, а також “іноземна мова і література”.

Причини вибору даного контингенту (філологи) було обґрунтовано нами раніше (у підрозділі 2.2). Вибір часу викладання курсу також було обумовлено специфікою навчальної роботи - перед організацією активної педагогічної практики.

В експериментальну групу ввійшли 35 осіб. Формування експериментальної групи відбулося за принципом випадковості.

У межах системного підходу, здійснюваного у нашій роботі, була реалізована трьохкомпонентна система профілактики стресових станів. Основними складовими цієї системи є когнітивний, поведінковий та емоційний компоненти:

1)*когнітивний компонент містить повідомлення необхідної інформації про стрес, причини його виникнення, його дію на організм та засоби попередження негативних наслідків;*

2)поведінковий компонент виражається у відпрацьовуванні конструктивних форм поведінки;

3)емоційний компонент полягає у формуванні прийнятних реакцій в емоційно значимих ситуаціях.

Необхідно зазначити, що відокремлення даних компонентів є доволі умовним через те, що ефективність попереджувальної роботи визначається їх єдністю.

На лекційних заняттях, де в основному реалізовувався когнітивний компонент, були розглянуті основні положення теорії стресу: загальна характеристика стресу, причини виникнення стресових станів, їх впливи на організм та психологічний стан людини, класифікація стресових станів. Окрема увага приділялася особливостям виникнення і протікання професійного стресу вчителя. Розглядалася тема регуляції стресових станів, у рамках якої висвітлювалися питання профілактики і корекції психічних станів, теоретичні основи саморегуляції (Додаток З).

На практичних заняттях, здійснювалась реалізація всіх компонентів профілактичної роботи.

Практична частина складалася із блоків, спрямованих на розв’язання завдань профілактичної роботи шляхом досягнення мети заняття.

Блок 1 - заняття “Діагностика”.

Мета цього заняття полягала у визначенні первинних показників: визначення вираженості стресових станів; визначення особистісних характеристик (детермінант розвитку стресових станів).

Блок 2 - заняття “Знайомство”.

Цілі заняття передбачали:

1)створення умов для більш близького знайомства і встановлення емоційних контактів;

2)визначення завдань курсу й особливостей групової роботи; входження в ігровий стиль взаємодії;

3)розвиток позитивного ставлення студентів до самих себе, формування позитивної “я-концепції”, створення адекватної самооцінки.

Блок 3 - заняття “Професія вчителя”.

Цілі заняття передбачали:

1)ознайомлення з реаліями професійної діяльності вчителя;

2)розвиток адекватного оцінювання факторів у роботі вчителя та конструктивних форм поведінки.

Блок 4 - заняття "Педагогічне спілкування".

Цілі заняття передбачали:

1)формування уявлення про сутність педагогічного спілкування;

2)навчання стратегіям поведінки в конфліктній ситуації.

Блок 5 - заняття "Самовизначення".

Цілі заняття передбачали:

1)визначення перспективних життєвих і професійних цілей;

2)формування навичок планування життєдіяльності.

Блок 6 - заняття "Саморегуляція".

Цілі заняття передбачали:

1)навчання навичкам психологічної саморегуляції;

2)трансформація негативних переживань, пов'язаних із професійною діяльністю в адекватні емоційні стани.

Таким чином, на реалізацію певних завдань профілактичної роботи були спрямовані різні частини курсу.

1. Формування системи знань про стрес і шляхи управління стресовими станами (лекційний курс, блок 1, блок 3, блок 4, блок 5, блок 6).
2. Розвиток позитивного мислення (блоки 2–6).
3. Розвиток адекватної самооцінки (блоки 1-2).
4. Розвиток навичок позитивного спілкування, конструктивного педагогічного спілкування (блоки 2–5).
5. Навчання прийомам безконфліктного спілкування, попередження конфлікту в педагогічній діяльності, оптимальної поведінки в конфліктній ситуації (блоки 3-4).
6. Особистісне і професійне самовизначення (блок 5).
7. Навчання прийомам саморегуляції (блок 6).

У ході першого практичного заняття (блок 1) проводилася первинна діагностика актуальних станів. Визначався рівень психосоціального стресу (за допомогою методики Л. Рідера) та рівень передбачуваного професійного стресу (за методикою Купера). Також діагностувались особистісні характеристики за методикою Г.Айзенка "ТФАР" та EPI, та рівень самооцінки.

Отримані в ході цього заняття дані були використані як допоміжний матеріал на наступних заняттях. Крім того, дані діагностики були використані нами для визначення динаміки змін, що відбулися на тренінгу.

Блоки 2-6 проводилися у формі інтегрованого тренінгу з елементами тренінгу спілкування та особистісного зростання. Тренінгові заняття проводились у відповідності до загальноприйнятих норм та принципів проведення групової роботи [34 , 106, 121, 160, 186, 187].

Принципи організації тренінгової групи.

1.Організація постійної самодіагностики.

2.Взаємодія у стилі діалогу.

3.Постійний зворотний зв'язок.

4.Оптимізація розвитку.

5.Гармонізація інтелектуальної й емоційної сфер.

6.Принцип ізольованості.

7.Принцип спрямованості на застосування результатів у житті.

Правила роботи у групі.

1.Довірливий стиль спілкування.

2.Принцип “тут і тепер”.

3.Персоніфікація висловлень.

4.Щирість у спілкуванні.

5.Конфіденційність того, що відбувається.

6.Неприпустимість безпосередніх оцінок людини.

7.Активність у тому, що відбувається.

8.Повага до того, хто говорить.

9.Право сказати “стоп”.

При проведенні тренінгових занять використовувалися вправи, запропоновані іншими авторами й адаптовані нами відповідно до завдань нашої профілактичної роботи, а також деякі авторські розробки [30, 59, 106, 125, 167].

В основному заняття мали наступні структурні частини.

1. Теоретичне опитування.
2. Розминка (зняття напруги, створення необхідної атмосфери).
3. Перевірка домашнього завдання (закріплення попереднього матеріалу та створення необхідного настрою).
4. Основна частина (вправи, спрямовані на реалізацію основної мети заняття).
5. Домашнє завдання (закріплення матеріалу чи вправа на підготовку до наступного заняття).
6. Підведення підсумків. Рефлексія того, що трапилося підчас тренінгу.

Після ознайомлення з теоретичним матеріалом спецкурсу і практичним матеріалом спец практикуму, проводився контроль знань за модульною системою (реалізація когнітивного компоненту). Варіанти завдань модульно-рейтингового контролю представляють комплекси з 15 завдань аналітичного і прикладного характеру (додаток К).

Перше тренінгове заняття – “Знайомство” - проводилося в класичній формі соціально-психологічного тренінгу.

Основними завданнями цього заняття були.

1.Створити умови для більш близького знайомства і встановлення емоційних контактів.

2.Визначити завдань курсу й особливості групової роботи; виробити норми роботи в групі.

3.Розвинути позитивне ставлення студентів до самих себе, сформувати позитивну Я-концепцію та адекватну самооцінку.

Після повідомлення викладачем інформації про зміст і завдання курсу й особливості роботи, учасники визначили основні правила групової роботи.

Оформлення візиток – вправа “Візитка” [106] – проводилося у рамках вправи на знайомство. Крім тренінгового імені, необхідно було так само повідомити свій девіз. Завдяки цій вправі на занятті було встановлено необхідний настрій на позитивний рівень сприйняття студентами один одного.

Наступні вправи, проведені у якості розминки – “Зоопарк” і “Автопортрет” [106] так само були спрямовані на встановлення атмосфери довіри і підготовку до роботи в руслі самопізнання.

При виконанні наступної вправи “Контраргументи” [30] парна форма роботи замінила групову форму роботи.

Студенти відчували деякі ускладнення у визначенні позитивних якостей своєї особистості. Однак попередні вправи створили необхідні умови: при ускладненні контраргументації допомагали не тільки партнери з виконання завдання, а й активно включалася в обговорення вся група.

Домашнім завданням була вправа “Інтерв’ю” [106], яка була спрямована на закріплення отриманого ефекту (встановлення довірливих стосунків, установка на пізнання особистості).

Наприкінці заняття були підведені підсумки – рефлексія того, що трапилося під час тренінгу. Для полегшення виконання цієї процедури була використана анкета – самозвіт “Відверто кажучи...” [106] (додаток З).

Майже всі студенти відзначили, що під час заняття багато нового довідалися про себе і про інших учасників групи. На думку більшості, найкориснішими були відвертість у висловлюваннях, можливість дізнатися, що думають інші про тебе (що сприяло формуванню адекватної самооцінки).

При заповненні пункту “зауваження” більшість студентів ставили прочерк, інші відзначали як негативні технічні моменти (незручне приміщення, час проведення – 6 пара).

Наступне заняття було спрямоване на реалізацію певних завдань: ознайомлення з реаліями професійної діяльності вчителя, вироблення адекватного оцінювання факторів у роботі вчителя і конструктивних форм поведінки.

Розминка у вигляді вправи “Конверт одкровень” [30], модифікованої нами згідно завдань нашої роботи, та психогімнастичної вправи “Нетрадиційне вітання” [106], створила в групі необхідну атмосферу довірливих стосунків і зняла внутрішню напругу. Студенти при виконанні цих вправ ускладнень не відчували, швидко включалися в роботу, не відмовлялися від розв’язання поставлених завдань, їхні відповіді були розгорнутими і змістовними.

Те ж саме ми відзначили і при перевірці домашнього завдання - проведенні вправи “Інтерв’ю”. Студентам потрібно було поставити по одному питанню до кожного члена групи. Питання студентів відрізнялися оригінальністю і творчістю. На нашу думку, це може бути пов’язане не тільки зі специфікою спеціальності, але і з креативним ставленням до роботи, а також свідчить про ефективну роботу групи, встановлення оптимального режиму. Питання, що підготували студенти з метою дізнатися більше про інших членів групи, торкались різних галузей життєдіяльності людини. Можна навести такі приклади:

- На Новий рік прийнято загадувати бажання. Що б ти загадав зараз? Чому?
- Коли відбувається сварка, конфлікт, ти шукаєш причину в собі, у комусь чи в житті (обставинах)?
- Що тобі більше імпонує: краще ніколи, ніж пізно, чи краще пізно, ніж ніколи?
- Що означає для тебе щастя?
- Чи є в тебе домашня тварина і якщо є, що воно для тебе значить?
- Чи є в тебе заповітна мрія, яку реально реалізувати?
- Якби тобі запропонували переїхати в іншу країну, ти б погодився чи ні і чому?
- Директор школи, у якій ти проходив практику, запросив тебе на роботу. Ти приймеш запрошення чи все-таки довчишся, адже студентське життя буває тільки раз?
- Провчившись в університеті 4 роки, ти як і раніше вважаєш, що професія вчителя для тебе? І чому?

Останні запитання наочно демонструють, що професійне визначення є для студентів актуальною проблемою. Це допомогло створити настрій, необхідний для виконання наступної - основної - вправи нашого заняття “Основні стресори в роботі вчителя”, створеною нами (додаток З).

Ця вправа проводилась у відповідності до А-В-С формули раціонально-емотивного підходу.

На першому етапі проводилось оцінювання факторів за стресогенністю (етап кларифікації). В анкеті кожен студент повинен був оцінити за чотирибальною шкалою дію стресора. Після цього було організовано обговорення (другий і третій етапи).

Орієнтувалися в цьому обговоренні на думку студентів, що поставили найбільш високий і найнижчий бал фактору (“за” і “проти”), тобто виявляли весь діапазон емоційних реакцій. За допомогою пояснень студентів із протилежною оцінкою з’явилась можливість всебічного аналізу фактора. Основним методом було використання когнітивної техніки дискутування.

Наприклад, спочатку фактор “репетиторство” у роботі вчителя розглядався як стресогенний (додаткове навантаження, приниження). Однак внаслідок обговорення формувалося ставлення як до позитивного фактора: репетиторство розглядалось як сполучення приємного з корисним – не тільки заробіток, але і ще одна можливість дати знання учневі; реалізація індивідуального підходу, якщо це учень зі школи, в якій працює вчитель; систематизація власних знань.

Фактор “важкі діти” - досить стресогенний фактор і спершу викликав надмірні емоції роздратування та агресії. Внаслідок обговорення причин “важкої” поведінки дитини, причин таких надмірних негативних емоцій з боку вчителя щодо стресора (незнання, як впоратись з ситуацією та як уникнути наслідків) та варіантів поведінки з такими “важкими дітьми”, відбулась зміна сприйняття цього фактора на менш стресогенне.

Одним із дійових методів зміни оцінювання стресорів було ознайомлення з оцінюванням факторів учителями. Це дало змогу більш адекватно оцінити реальну дію стресора.

Дуже допомогли в цьому обговоренні діти вчителів, які мали свій погляд “зсередини” на особливості професії вчителя (позитивні моменти в роботі вчителя, мотивація педагогічної діяльності). Наприклад, фактори “курси підвищення кваліфікації”, “акредитація” оцінювались студентами як стресогенні, внаслідок неусвідомлення змісту. За допомогою оцінок вчителів та аргументації дітей вчителів відбулась зміна сприйняття фактора на позитивне: “курси підвищення кваліфікації” – тепер сприймаються як можливість довідатися щось нове, вирватись з рутини життя; “акредитація” – як спосіб самовдосконалення.

Під час роботи фактори класифікувалися за ознакою ступеня впливу: на контрольовані і ті, що не піддаються контролю. Завдяки такому підходу змінювалась оцінка факторів. При цьому, якщо фактор піддавався контролю, вироблялися найбільш ефективні стратегії поведінки щодо цього фактора.

Наприклад, як один із запобіжних заходів “конфлікту з батьками”, що класифікувалось нами як контрольований стресор, студентами була запропонована присутність батьків на уроці, що створює можливість адекватно оцінити рівень знань своєї дитини.

Під час обговорення стресогенного фактора “важкі діти” (контрольований фактор), студенти дійшли висновку, що ефективним засобом у роботі з такими дітьми є індивідуальний підхід: давати їм індивідуальні завдання, робити їх помічниками на уроці та інші конкретні приклади встановлення контакту з такими учнями.

Якщо ж фактор належав до неконтрольованих, то враховувалася аргументація студента, який поставив найнижчий бал, що призводило в свою чергу до зміни оцінювання цього фактора як менш стресогенного. Наприклад, найефективнішим засобом зменшення стресогенності фактора “авторитарність керівництва школи” є сприйняття його як неконтрольованого: “Якщо ситуацію не можливо контролювати, то не варто перейматися”.

Під час проведення вправи була використана техніка формування раціонально-емотивних образів. При уявленні емоційної реакції на фактор, оцінений як найбільш стресогенний, відбувалась заміна надмірної негативної емоційної реакції на більш адекватні. Наприклад, надмірні емоції агресії, роздратування, які виникають у відповідь на стресогенні фактори "важкі діти", або "конфліктні батьки", замінювались більш адекватними емоціями – співчуттям, бажанням допомогти.

Через те, що більшість факторів взаємозалежні, були створені системи, у яких розв'язання однієї проблеми автоматично сприяє вирішенню інших. Так, при порушенні дисципліни (фактори "важкі діти" чи "конфлікти під час уроку") необхідно задіяти порушників як помічників, наприклад, залучати до написання прикладів на дошці ("забезпечення навчального процесу наочністю").

У ході обговорення відбулись такі зміни:

1. Зміна оцінювання фактора як стресогенного.
2. Вироблення конструктивних форм поведінки.
3. Зміна ставлення до неконтрольованих факторів.
4. Системне вирішення проблем.
5. Заміна надмірної негативної емоційної реакції на більш адекватну.

Після обговорення стресогенних моментів у роботі вчителя було здійснено мозковий штурм на тему "Охорона психічного здоров'я". У результаті був сформований перелік способів зниження напруги у вчителів. Крім стандартних методів, реалізованих, наприклад, у роботі кабінету психологічного розвантаження (різні види терапії - музична, аромотерапія, петтерапія), студентами були запропоновані оригінальні конкретні кроки зі зниження рівня емоційної напруги і поліпшення умов роботи:

- підняти зарплату;
- більше посміхатися;
- створення альтернативних способів матеріального забезпечення педагогічного процесу (наприклад, штрафи: за погану дисципліну на уроці штрафувати батьків);
- після випуску класу давати вчителеві рік відпустки;
- два класних керівника на один клас;
- "книга обра́з" для знищення (на зразок "листка гніву");
- організація системи харчування вчителів;
- музикотерапія: використання звуків живої природи, записів гала-концертів;
- тілесний контакт із живою природою, «живий» куточок, використання квітів.

Не випадково ця робота була проведена перед лекціями, присвяченими профілактиці і корекції стресових станів. Перелік вийшов безсистемним, однак, висвітлив практично всі методи. Нашою метою було актуалізувати у свідомості студентів знайомі методи для того, щоб під час лекції розкрити механізми їхнього впливу і тим самим систематизувати і закріпити знання про профілактичні і корекційні методи.

У процесі аналізу результатів, досягнутих студентами на занятті, нами були виявлені наступні зміни:

1. Ознайомлення з працею вчителя (з реаліями професійної діяльності).

Із висловлювань на занятті. "Ніколи не замислювався над тим, наскільки багатогранна робота вчителя. Для мене раніше це означало лише підготуватися до уроку, провести його, перевірити зошити".

2. Зміна оцінювання деяких аспектів педагогічної праці.

Із висловлювань на занятті. "У школі завжди не вистачало наочного приладдя, підручників. Зараз багато вчителів за свої гроші роблять ксерокопії, деякі постійно збирають гроші з учнів. Але завдяки заняттю я зрозуміла, що можна і по-іншому (

вправа “Основні стресори у роботі вчителя”). Відразу двох зайців уб’єш: і контакт з учнем налагодиш, і наочність буде”.

Наступне заняття “Педагогічне спілкування”, присвячене подальшому обговоренню стресорів учителя, виокремлюється як самостійне, спрямоване на розв’язання конкретних завдань профілактики.

Мета заняття - формування уявлення про сутність педагогічного спілкування, а також розвиток уміння оцінювати і всебічно аналізувати педагогічні умови, самостійно шукати вихід, стимулюючи творчий підхід до рішення педагогічних завдань.

У якості розминки була проведена психогімнастична вправа “Стоп” [30] та вправа “Модальність” [125], присвячена виробленню навичок конструктивного педагогічного спілкування. Перед виконанням вправи викладач навів приклади стандартних висловлювань, що використовуються у педагогічній взаємодії в модальності повинності. Завдання зводилося до переведення висловлювань із модальності повинності в модальність можливого зі збереженням загального змісту. Ця вправа створила необхідні передумови для виконання основних вправ заняття.

Наступне завдання полягало у перевірці домашнього завдання – вправи “Конфлікти в педагогічній діяльності” [59]. Необхідно було описати педагогічну ситуацію з конфліктним змістом та додати рішення. Аналіз домашнього завдання виявив труднощі у визначенні позиції студентів. Більшість розглядала педагогічну ситуацію в системі взаємодії вчитель–учень, виходячи з позиції учня, а не з позиції вчителя. Хоча в інших системах педагогічної взаємодії (учитель - батько, учитель – адміністрація) позиція вчителя була дотримана.

Однак, аналіз рішень багатьох конфліктних ситуацій виявив такі тенденції.

1. Рішення містять відмову від розв’язання проблеми (переадресацію). Наприклад, у випадку виникнення конфлікту – звернутися до адміністрації чи батьків, не розібравшись заздалегідь в ситуації.
2. Рішення мають неконструктивний характер - невирішена проблема (неконкретні, шаблонні, формальні кроки).
Наприклад, у випадку бійки між учнями – поговорити (без указівки конкретних дій щодо припинення бійки, теми і форми розмови).
3. Рішення мають агресивний характер.
Наприклад: у випадку, коли діти набризкали дихлофосом у класі – залишити дітей в приміщенні “насолоджуватися” отрутою.

Слід відзначити, що серед прикладів конфліктних ситуацій часто зустрічалася ситуація появи учня на уроці в стані алкогольного чи наркотичного сп'яніння. На жаль, на рівні нашого заняття (позиція вчителя) можливі лише конкретні кроки щодо запобігання відкритого конфлікту, але не рішення проблеми. Під час обговорення студенти прийшли до висновку, що ця проблема вимагає комплексного підходу і погоджених зусиль не тільки від вчителів, батьків і адміністрації школи, але і з боку уряду.

Наступним кроком нашого заняття було “Розв’язання педагогічних ситуацій” [30, 59], у ході чого відбувався розвиток умінь оцінювати і всебічно аналізувати педагогічні умови, самостійно шукати вихід, стимулюючи творчий підхід до розв’язання педагогічних завдань (додаток З).

Спочатку ситуація, що описує дії педагога в конкретних умовах, містила готове рішення. Завдяки цьому відбувалося оцінювання поведінки вчителя, визначення педагогічної позиції.

Наступний приклад – ситуація з альтернативним вибором, що дозволяє не лише оцінити різні позиції, варіанти рішення, але і вибрати один з них чи ж запропонувати найбільш оптимальний, відповідно аргументувавши його.

Третя ситуація не мала готового рішення і вимагала визначити спосіб дії в конкретних умовах, сформулювати і розв'язати педагогічну задачу.

У процесі обговорення вищевказаних ситуацій актуалізувалися такі поняття, як педагогічна ситуація, педагогічна задача, педагогічна спрямованість мислення.

Ускладнюючи роботу, ми перейшли від обговорення конфліктних ситуацій до їхнього програвання – модифікованої нами вправи "Конфліктологічні етюди" [30].

При виконанні вправи були використані заздалегідь обговорені елементи психодрами:

a)уявне створення обстановки – поділ групового простору на "сцену" і "глядацький зал";

b)монолог – висловлювання "тихо, убік" прихованих внутрішніх думок і почуттів протагоніста;

c)допоміжні "Я" - висловлювання своїх суджень, гіпотез, вираження тих почуттів, що не може виразити протагоніст декількома учасниками групи у ході гри.

Незважаючи на те, що такий вид роботи використовувався вперше, учасники добре впоралися із поставленою метою. Відчутна при обіграванні першої сценки скутість поступилася ентузіазму і щирій зацікавленості.

До заздалегідь підготовлених ситуацій у ході тренінгу ми вирішили додати ситуацію, обговорену при перевірці домашнього завдання – присутність на уроці учня в алкогольному чи наркотичному сп'янінні. При первісному представленні цієї ситуації з'являлася бурхлива негативна реакція, агресія. Однак вироблений під час виконання попередньої вправи алгоритм поведінки допоміг учасникам узяти під контроль свої емоційні реакції.

Також для зниження емоційної напруги було використано техніку формування раціонально-емоційних образів.

При рефлексії, що відбулася на тренінгу, студенти відзначали позитивний досвід (формування навичок позитивного педагогічного безконфліктного спілкування, оптимальної поведінки в конфліктній ситуації).

Із висловлювань на занятті. "Завдяки тому, про що довідалася на занятті, я буду знати, що робити в стресовій ситуації і вона вже не викличе в мене такого шоку".

Заняття "Самовизначення" було спрямовано на визначення основних життєвих і професійних цілей.

Для розминки була проведена психогімнастична вправа "Шкереберть" [30] на зняття м'язових затисків, що дозволило знизити емоційну напругу.

Перевірка домашнього завдання – вправа "Лимонад" [167] також сприяла створенню необхідного позитивного настрою. Це одна з центральних вправ на розвиток позитивного мислення. Зміст вправи – знайти позитив в емоційно негативних стресових ситуаціях. Ситуації, представлені студентами, відрізнялися широким спектром взаємодії: від індивідуально-побутових до навчально-професійних. Хоча зміст вправи не має прямого відношення до професійної діяльності, вона є необхідним елементом профілактичної роботи – це основна вправа на розвиток позитивного мислення.

У випадку, коли студент не міг самостійно знайти позитив у ситуації, допомагало спільне обговорення. Навіть у найстресогенніших випадках студенти знаходили позитивне, наприклад:

- "втрата близької людини": починаєш по-справжньому цінувати близьких людей і радієш кожній миті життя;
- "розставання з коханою людиною": приділяєш більше часу собі, навчанню, друзям.

У результаті аналізу вправи, ми виділили наступні особливості знаходження студентами позитиву в емоційно-негативних стресових ситуаціях, що виникали у

їхньому житті.

1.Використання гумору.

“Відключили світло” – нарешті висплюсь.

“Грошові проблеми” – час сісти на дієту; навчуся заощаджувати; перевірю, хто справжній друг.

“Спалила чоловіку штани” – привід купити нові і тепер чоловік прасувати буде сам.

2.Орієнтація на спілкування.

“Зламався телефон” - піти в гості до тих, кому збирався зателефонувати.

“Чекання (у магазині, бібліотеці, на зупинці)” – підстава завести нове знайомство.

3.Орієнтація на навчально-професійну діяльність.

“Немає можливості купити необхідну книгу”: зроблю конспект – краще запам’ятаю.

“У гуртожитку немає умов для занять”: більше часу проведу в читальному залі – краще підготуюся.

Під час проведення заняття були використані різні методи, що полегшують аналітичну роботу (ігрові, графічні). Наприклад, гра “Чарівна крамниця” [30] створила передумови для активного міркування про дійсні цілі та сенс життя. Модифікована нами вправа “Кола” [59] допомогла у створенні необхідної атмосфери для подальшої роботи, спрямованої на визначення життєвих і професійних цілей.

Заняття було побудоване за дедуктивним принципом. Визначивши основні життєві цілі у різних сферах діяльності і конкретні кроки для їх досягнення, студенти розробляли перспективний план на найближчі роки - 10 років, 3 роки, 1 рік (вправа “Мандри у часі”) і власний антистресовий режим дня (програма “Антистрес”).

Під час проведення вправи на визначення життєвих цілей, студенти відчували труднощі в конкретизації картини майбутнього, синтезуванні цілісного образу. Проблеми з творчим характером вправ, на нашу думку, можна пояснити особливостями навчання у вузі, де робота переважно має репродуктивний характер.

У процесі аналізу результатів, досягнутих на занятті, студенти відзначили позитивну динаміку у світлі особистісного та професійного визначення, що сприяє усуненню стресу невизначеності.

Із висловлювань учасників на занятті. “Відчуття таке, начебто завіса упала з очей. Я і раніше замислювалась, що мене очікує в майбутньому, але усе було якимсь розмитим. На занятті почала по-справжньому розуміти, чого хочу від життя і як цього досягти”.

Наступне заняття “Зняття психоемоційної напруги (саморегуляція)” було спрямоване на оволодіння методиками трансформації негативних переживань, пов' язаних із професійною діяльністю, в позитивні емоційні стани, виробленню навичок психологічної саморегуляції.

Для створення невимушеної атмосфери та зняття емоційної напруги було проведено психогімнастичну вправу “Добре слово” [106].

Перевірка домашнього завдання “Програма “Антистрес” сприяла закріпленню отриманих на попередньому занятті результатів. Обговорення режиму дня допомогло виявити основні антистресові заходи і закріпити вміння планувати життєдіяльність на антистресових засадах. Подальша робота полягала в обговоренні індивідуальних способів зняття напруги. Аналіз принципів дії способів сприяв зміцненню знань щодо управління стресовими станами, отриманих на лекційних заняттях.

У ході порівняння результатів було з’ясовано багато загальних закономірностей (способів зняття психоемоційної напруги) – використання водяних процедур у різних варіаціях (ванна, душ, басейн); спілкування з близькими, друзями; активний відпочинок

; різні види фізичного навантаження, спортивні заняття; спілкування з природою, тваринами тощо.

Багато студентів відзначили, що раніше одним із ефективних засобів зняття напруги вважали вживання алкоголю чи тютюнових виробів. Однак ознайомлення в ході занять з новими способами потіснило цей метод з перших позицій.

Усі наступні вправи заняття було спрямовано на ознайомлення з психотехнічними прийомами керування своїми переживаннями. Серед них релаксаційні, медитативні методики й аутогенне тренування (децентризація, дихальні і зорові техніки з використанням музикотерапії). Вправи були підібрані так, щоб задіяти широкий спектр методик, спрямованих на вирішення різних завдань: на досягнення повного релаксаційного стану (“Розмова незнайомою мовою”, “Антистресова релаксація” [59]); формування внутрішньої стабільності (“Дерево” [125], “Концентрація на медитативному диханні” [59]); відновлення сил, заряд енергії (“Мобілізація”, “Зоряна енергія” [59]).

По закінченні вправ студенти відмітили легкість, тонус, позитивній настрій.

У заключній частині заняття було підведено підсумки, у ході яких була здійснена рефлексія того, що відбувалось не тільки на занятті, але і протягом усього тренінгу.

У результаті аналізу змін, які відбулись під час тренінгу, було виявлено наступні тенденції: сформовано систему знань про стрес і профілактично-корекційні заходи, інтенсифікувалась динаміка розвитку позитивного мислення, адекватної самооцінки, конструктивного спілкування, професійного та особистісного самовизначення та саморегуляції стресових станів.

Крім того, ефективність тренінгової частини роботи з попередження професійного стресу оцінювалась за критеріями успішності тренінгу за О.Главнік [34]. Проведення тренінгової частини відповідає критеріям успішності.

1.Емоційні реакції учасників відповідали змісту вправ, лекцій.

2.Усі учасники вільно спілкувались між собою.

3.Протягом тренінгу були помітні невербальні вияви відкритості та зацікавленості.

4.Учасники ставили запитання за темою тренінгу, охоче брали участь у групових дискусіях.

5.Обговорення подій тренінгу продовжувалось на перервах та після тренінгу.

6.Ні тренер, ні учасники не відчували нудьги та втоми.

Усе наведене дає нам підставу говорити про ефективність проведеного тренінгу.

3.4. Аналіз ефективності проведення формуючого експерименту та рекомендації щодо попередження професійного стресу у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів

Ефективність роботи з попередження виникнення професійного стресу визначалася в процесі зіставлення результатів дослідження експериментальної (ЕГ – 35 осіб) та контрольної (КГ – 31 особа)груп після проходження студентами активної педагогічної практики за допомогою наступних методик.

1. Методики Купера “Фактори стресу в професійній діяльності”.
2. Методики В.В.Бойко “Діагностика рівня емоційного вигоряння”.
3. Анкети “Основні стресори в роботі вчителя”.
4. Самозвітів про проходження педагогічної практики на тему “Труднощі, з якими довелося зіштовхнутися під час педпрактики і як я їх переборював”.
5. Аналіз ефективності тренінгової частини профілактичної роботи також визначався за критеріями успішності тренінгу (за О.Главнік) [34].

При дослідженні інтенсивності професійного стресу було виявлено наступні тенденції.

До проведення роботи з попередження інтенсивність професійного стресу серед студентів експериментальної і контрольної груп була майже однакова (табл. 3.2).

Таблиця 3.2.

Інтенсивність професійного стресу

у студентів експериментальної і контрольної груп

Рівень професійного стресу	Експериментальна група				Контрольна група			
	до		після		до		після	
	А.к.	%	А.к.	%	А.к.	%	А.к.	%
підвищений стрес	0	0	0	0	0	0	2	6,5
вище норми	33	94,3	28	80	28	90,3	26	83,8
норма	2	5,7	7	20	3	9,7	3	9,7

Після проведення формуючого експерименту було виявлено тенденцію до зниження інтенсивності професійного стресу у студентів експериментальної групи. Так , після проходження педагогічної практики кількість студентів з підвищеним рівнем професійного стресу в експериментальній групі дорівнює 0, у контрольній групі - 6,5%. В експериментальній групі кількість студентів з рівнем професійного стресу у межах норми дорівнює 20%, в контрольній групі - 9,7%.

Таким чином, загалом результати проведення цієї методики свідчать про поліпшення даних студентів експериментальної групи щодо рівня професійного стресу.

У результаті проведення методики В.В.Бойко “Діагностика рівня емоційного вигоряння” було виявлено кількість студентів із сформованими фазами синдрому емоційного вигоряння: 1 фаза – “напруга”, 2 фаза – “резистенція”, 3 фаза – “виснаження”.

Порівнювали дані, отримані в результаті досліджень серед студентів експериментальної і контрольної груп після проходження ними активної педпрактики. Було виявлено, що кількість студентів в експериментальній групі зі сформованою першою фазою синдрому зменшилась вдвічі (5,7% - експериментальна група та 12,9% - контрольна група). Кількість студентів зі сформованою другою фазою “резистенція” серед студентів експериментальної групи майже втричі менша (8,6%) ніж у контрольній групі (22,6%). У контрольній групі присутні студенти зі сформованою третьою фазою “виснаження” (6,4%), тоді як в експериментальній групі таких студентів немає. Таким чином, у результаті дослідження синдрому емоційного вигоряння було виявлено, що показники експериментальної групи удвічі менші за показники контрольної груп (рис. 3.1).

Рис. 3.1. Показники синдрому емоційного вигоряння у студентів експериментальної та контрольної груп після проведення формуючого експерименту (%)

Результати дослідження за допомогою анкети “Основні стресори в роботі вчителя” дозволили нам простежити тенденцію зміни оцінювання факторів у роботі вчителя студентами експериментальної групи до проведення попереджувальної роботи, після проходження експериментальною групою педагогічної практики в березні 2003 року, а також порівняти ці дані з показниками контрольної (табл. 3.3).

Таблиця 3.3.

Порівняння оцінювання стресорів у роботі вчителя студентами експериментальної і контрольної груп

№	Стресори	Середній бал		
		ЕК		КГ
		до	після	після
1	Кількість учнів у класах	1,07	1,17	1,44
2	Значне навчальне навантаження	2,00	1,60	1,78
3	Недостатня забезпеченість навчального процесу ТЗН, наочністю	1,71	1,89	2,05
4	Конфлікти під час уроків	1,85	1,05	1,38
5	Важкі діти	1,78	1,57	1,87
6	Важкі класи	1,90	1,66	1,91
7	Байдуже ставлення учнів до навчання	1,78	1,83	1,91
8	Незручний розклад	1,41	1,26	1,58
9	Авторитарність керівництва школи	1,68	1,37	1,49
10	Конфлікти з начальством	1,80	1,32	1,55
11	Протиставлення керівництва колективу	1,63	1,26	1,37
12	Нездоровий психологічний клімат у колективі	2,07	1,54	1,62
13	Відсутність власного кабінету	1,15	1,40	1,45
14	Класне керівництво	1,24	1,23	1,47
15	Конфлікти з батьками	1,54	1,27	1,43
16	Часті перевірки	1,71	1,25	1,32

Продовж. табл. 3.3.

17	Відкриті уроки	1,76	1,50	1,53
18	Акредитація	1,85	1,66	1,78
19	Великий обсяг паперової роботи	1,80	2,00	2,12
20	Курси підвищення кваліфікації	1,20	0,91	1,05
21	Адміністративне втручання в педпроцес	1,88	1,43	1,47
22	Невідповідність знань, отриманих у внз, реаліям професійної діяльності	1,90	1,83	1,71
23	Іспити, випускні іспити	1,51	1,31	1,55
24	Непродумані нововведення	1,80	1,77	1,88
25	Роз'єднаність педколективу	1,78	1,40	1,48
26	Падіння престижу навчання, професії вчителя	1,98	1,89	1,90
27	Конфліктні батьки	1,66	1,35	1,60
28	Незадовільна зарплата	2,56	2,60	2,65
29	Відсутність упевненості в завтрашньому дні	2,12	2,17	1,77
30	Незадовільні умови праці	2,05	1,94	1,98

31	Недостатній рівень власної підготовки	1,61	1,46	1,39
32	Репетиторство	0,93	0,94	1,08
33	Відсутність видимих результатів праці	1,88	1,49	1,58
34	Відсутність перспектив кар’єрного зростання	2,05	2,03	2,10
35	Перекладання батьками своїх обов'язків на вчителів	1,85	1,73	1,84

П р и м і т к и:
1. до – до проведення попереджувальної роботи
2. після – після активної педагогічної практики

За результатами анкетування відбулося помітне зниження оцінювання стресогенності факторів.

Виняток складають наступні фактори, оцінені студентами експериментальної групи вище від студентів контрольних груп: “невідповідність знань, отриманих у вузі реаліям професійної діяльності” і дублюючий “недостатній рівень власної підготовки”, а також “відсутність впевненості у завтрашньому дні”. Ми вважаємо, що таке становище є результатом усвідомлення студентами причин виникнення стресу, що в свою чергу веде до тимчасового підвищення оцінки значущості стресорів. Однак, ми вважаємо, що актуалізація даних факторів є позитивним моментом, тому що стимулює студентів до подальшої праці подолання впливу наведених стрес-факторів.

Крім кількісного аналізу даних, отриманих за допомогою використання стандартизованих методик, був проведений якісний аналіз даних, отриманих за допомогою зіставлення самозвітів студентів контрольної й експериментальної груп. У результаті аналізу було виявлено, що:

1)члени експериментальної групи, на відміну від студентів контрольної, меншою мірою схильні розглядати (оцінювати) деякі моменти професійної діяльності, як труднощі (не сприймають ситуацію як стресову, загрозливу);

2)при подоланні складних ситуацій у професійній діяльності студенти експериментальної групи користуються знаннями і навичками, придбаними в ході вивчення курсу, тоді як студенти контрольної групи відчувають труднощі при розв’язанні проблем, які виникали під час проходження педагогічної практики, пропонують неконструктивні виходи, а іноді взагалі відмовляються від вирішення проблеми.

Таким чином, результати контрольного експерименту свідчать, що після застосування раціонально-емотивних засобів у роботі з попередження виникнення професійного стресу у майбутніх вчителів зменшилась інтенсивність професійного стресу, проявів синдрому емоційного вигоряння, що дозволяє зробити висновок про ефективність обраної стратегії попередження виникнення професійного стресу у майбутніх вчителів і підтверджує гіпотезу нашого дослідження.

В результаті проведеного дослідження було сформульовано рекомендації щодо впровадження роботи з попередження виникнення професійного стресу до процесу професійної підготовки майбутніх вчителів у вищих навчальних закладах, а також використання окремих частин курсу в якості профілактично-корекційних заходів у роботі практичного психолога школи.

По-перше, можливе впровадження окремих елементів попереджувальної роботи до різноманітних психологічних курсів у вищих навчальних закладах (табл. 3.4).

Таблиця 3.4.

Використання елементів спецкурсу “Психологічні основи регуляції стресових станів, що виникають у професійній діяльності вчителя” у різноманітних психологічних курсах у вищих навчальних закладах

Предмет, тема	Елементи спецкурсу

Загальна психологія До теми “Методи психології”	Практичне заняття №1 “Діагностика стресових станів та особистісних детермінант виникнення стресу”.
До теми “Емоції”	Лекція 1. Загальна характеристика стресу Лекція 2. Змістовна характеристика стресу. Лекція 3. Якісна характеристика стресу. Практичне заняття №1 “Саморегуляція”.
До теми “Спілкування”	Лекція № 2. Змістовна характеристика стресу. Практичне заняття № 4 “Педагогічне спілкування”.
До теми “Особистість”	Лекція № 2. Змістовна характеристика стресу. Лекція 4. Регуляція стресових станів. Профілактичні засоби. Практичне заняття №1 “Діагностика стресових станів та особистісних детермінант виникнення стресу”. Практичне заняття № 4 “Самовизначення”.
Педагогічна психологія До теми “Психологія вчителя”	*Лекція № 3. Професійний стрес учителя* Практичне заняття № 3 “Професія вчителя”.
Конфліктологія	Лекція 2. Змістовна характеристика стресу. *Конфлікти як причина розвитку стресу* Практичне заняття 4. Педагогічне спілкування. Розв’язання конфліктів.
Психологія особистості	Лекція № 2. Змістовна характеристика стресу. Лекція 4. Регуляція стресових станів. Профілактичні засоби. Практичне заняття №1 “Діагностика стресових станів та особистісних детермінант виникнення стресу”. Практичне заняття №5 “Самовизначення”.
Психодіагностика	Практичне заняття №1. “Діагностика актуальних станів”.
Основи корекції	Лекція №5. “Регуляція стресових станів. Корекційні методи”. Лекція №6. “Регуляція стресових станів. Саморегуляція”. Практичне заняття №5 “Самовизначення”. Практичне заняття №6 “Саморегуляція”.

В курсі “Загальна психологія” можливе використання окремих питань лекційного курсу та елементів практичних занять спецкурсу “Психологічні основи регуляції стресових станів, що виникають у професійній діяльності вчителя”.

На практичному занятті з теми “Методи психології” доречно використовувати методики дослідження стресових станів та особистісних детермінант виникнення стресу.

На лекційних заняттях з теми “Емоції та почуття”, розглядаючи питання видів емоцій та почуттів, особливу увагу звернути на характеристику стресових станів, вплив стресу на загальний стан людини, причини виникнення стресу, різновиди

стресових станів.

На практичному занятті з теми "Емоції та почуття" можливо введення вправ з розвитку навичок психічної саморегуляції емоційних станів за допомогою релаксаційних, аутогених та медитативних технік.

На лекційних заняттях з теми "Особистість", розглядаючи питання структури особистості треба охарактеризувати індивідуально-особистісні детермінанти розвитку стресових реакцій, а також звернути увагу на особистісне та професійне самовизначення як профілактичні засоби попередження стресу. На практичному занятті можливе використання методик на визначення особистісних детермінант виникнення стресу.

На лекціях з теми "Спілкування" необхідно приділити увагу характеристиці конфлікту як причині виникнення стресу, розглянути стратегії виходу з конфліктної ситуації, методи попередження конфліктів.

На практичному занятті можливе використання вправ "Модальність", "Розв'язання педагогічних ситуацій" та "Конфліктологічні етюди", що спрямовані на розвиток навичок конструктивного педагогічного спілкування, попередження виникнення конфлікту.

В темі "Мислення" необхідно зробити акцент на феномені позитивного мислення як ефективному профілактичному заході стресових станів і закріпити на практичному занятті виконанням вправи "Лимонад".

При викладанні курсу "Педагогічна психологія" необхідно використовувати елементи лекційного курсу та практичних занять спецкурсу "Психологічні основи регуляції стресових станів, що виникають у професійній діяльності вчителя".

Так, в темі "Психологія вчителя" необхідно розглянути поняття "професійного" стресу, висвітлити особливості професійного стресу у вчителів, питання синдрому емоційного вигорання вчителів як реакції на професійний стрес.

На практичному занятті можливо використання вправ "Основні стресори в роботі вчителя" та мозкового штурму на тему "Охорона психічного здоров'я вчителів" з метою ознайомлення з реаліями професійної діяльності вчителя та визначення засобів зниження емоційної напруги.

Також можливим є використання окремих елементів спецкурсу у курсі "Конфліктологія".

На лекційних заняттях необхідно розкрити теоретичні питання: конфлікти як причини розвитку стресів, особливості конфліктів в педагогічному спілкуванні, антистресова програма профілактики конфліктів.

На практичних заняттях необхідно використовувати елементи тренінгу розвитку комунікативних вмінь (тренінгу спілкування), зокрема вправ "Модальність", "Розв'язання педагогічних ситуацій" та "Конфліктологічні етюди".

При викладанні курсу "Психологія особистості". На лекціях доцільно висвітлити питання профілактики стресових станів: професійне та особистісне самовизначення і керування особистісним часом як спосіб зниження впливу стресу (визначення пріоритетів власного життя, розробка плану конструктивного розподілу часу).

На практичних заняттях з курсу "Психодіагностика" можливе використання методик вивчення вираженості стресових станів та особистісних детермінант розвитку стресу.

При викладанні курсу "Основи психокорекції" необхідно зосередити увагу на питаннях корекції стресових станів (методи прямого та непрямого керування, традиційні та нетрадиційні методи керування). Надати характеристику музикотерапії, лібротерапії, естетотерапії, сміхотерапії та іншім видам терапії як корекційним методи стресових станів. Також необхідно

охарактеризувати профілактичні способи - організація життєдіяльності на позитивних засадах, керування особистим часом як спосіб зниження впливу стресу, професійне й особистісне самовизначення. Розглянути основи саморегуляції - протистресовий режим подиху, релаксацію, аутогенне тренування.

По-друге, можливе використання як всього курсу, так і його окремих частин в якості профілактично-корекційних заходів у роботі практичного психолога школи з вчителями.

1.В оглядових лекціях з теорії стресу необхідно розглянути характеристику стресу як особливого психічного стану людини, причини виникнення стресу, класифікацію стресових станів, вплив стресу на психофізіологічний стан людини

2.Ознайомлювальні лекції з теорії управління стресовими станами повинні висвітлювати основні методи профілактики стресових станів – організація життєдіяльності на позитивних засадах, керування особистим часом як спосіб зниження впливу стресу, професійне й особистісне самовизначення. Необхідно надати характеристику різноманітним методам корекції стресових станів (прямого та непрямого керування, традиційним та нетрадиційні методам, різноманітним видам терапії - музикотерапії, лібротерапії, естетотерапії, сміхотерапії та ін.).

3.Організація заняття з використанням вправи “Основні стресори в роботі вчителя”.

4.Організація тренінгу спілкування у якості профілактичного заходу професійного стресу.

5.Організація тренінгу особистісного зростання у якості профілактичного заходу професійного стресу.

Отже, результати дослідження свідчать про ефективність раціонально-емотивних засобів у роботі з попередження виникнення професійного стресу у майбутніх вчителів. Елементи курсу доцільно використовувати як профілактично-корекційні заходи у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів та у роботі практичного психолога освіти.

У результаті формуючого експерименту можна зробити наступні висновки.

1.Ефективним способом попередження виникнення професійного стресу є зміна сприйняття раціонально-емотивними засобами основних аспектів когнітивної оцінки: висунутої вимоги, спроможності її виконати і важливості з нею впоратись.

2.Теоретичне дослідження проблеми управління стресовими станами у цілому, і професійним стресом зокрема, показав значну розмаїтість у виборі форм і методів проведення попереджувальної роботи різними авторами та відсутність єдиного універсального підходу. У зв’язку з цим, добір методичних засобів профілактики виникнення професійного стресу в учителів необхідно проводити з урахуванням особливостей їх професійної групи та професійної діяльності (наявності специфічних стресорів).

3.Створення всієї профілактичної системи повинно здійснюватися з урахуванням моделі виникнення професійного стресу учителя. Відносно кожної з виділених груп стресорів можуть бути рекомендовані наступні напрямки профілактичної роботи:

-відносно професійно-соціальних факторів необхідно у майбутніх вчителів розвивати адекватну оцінку дійсності, позитивне мислення; навчати саморегуляції емоційних станів, формувати систему знань про стресори професійно-соціального походження;

-стосовно професійно-міжособистісних факторів необхідно розвивати навички конструктивного педагогічного спілкування; навчати прийомам безконфліктного спілкування, попередження конфлікту в педагогічній діяльності, оптимальної поведінки в конфліктній ситуації; навчати основам саморегуляції, формувати систему

знань про стресори професійно-міжособистісного походження;

-щодо інтраособистісних факторів необхідно сприяти формуванню адекватної самооцінки; розвитку особистісного та професійного самовизначення; навчати основам саморегуляції; формувати систему знань про індивідуально-особистісні детермінанти виникнення стресу

4. Адекватною формою реалізації роботи з попередження виникнення професійного стресу є спецкурс “Психологічні основи регуляція стресових станів, які виникають у професійній діяльності вчителя”. Практична частина спецкурсу реалізується у вигляді інтегрованого соціально-психологічного тренінгу з елементами тренінгу спілкування та особистісного зростання.

5. За результатами констатуючого експерименту були отримані дані, які засвідчують кількісні і якісні поліпшення показників експериментальної групи, щодо зниження стрес-реактивності на всі види стресорів і зменшення інтенсивності професійного стресу і синдрому емоційного вигоряння, що свідчить про ефективність раціонально-емотивних засобів (когнітивних, емотивних та поведінкових технік дискутування) у роботі з попередження виникнення професійного стресу у майбутніх вчителів. Це дає підставу говорити про вибір ефективної стратегії профілактичної роботи з виникнення професійного стресу в майбутніх учителів. Отже, застосування подібних курсів у навчальному процесі у вищих навчальних педагогічних закладах дозволить значно підвищити його загальну ефективність.

Результати нашого дослідження викладено в наступних публікаціях.

1. Марковець О.Л. Профілактика виникнення професійного стресу у майбутніх вчителів // Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова / Укл. П.В.Дмитренко, Л.Л. Макаренко. – К. – НПУ. - 2003. – Вип.LII(52). - С. 7–91.
2. Марковец Л.Н., Марковец Г.В., Марковец Е.Л. Проблема регуляции стрессовых состояний, возникающих у учителей в процессе профессиональной деятельности // ПостМетодика: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції “Роль антропологічного фактора в освітніх технологіях XXI століття”. – Полтава, 2002. - №7-8 (45-46). - С. 165–170 (50%)

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі було здійснено теоретичний аналіз проблеми професійного стресу вчителя, вивчені психологічні особливості професійного стресу вчителя, створена та апробована система попередження виникнення професійного стресу у майбутніх учителів раціонально-емотивними засобами. Узагальнення результатів дослідження дозволили зробити такі висновки.

1.*На сьогодні не існує уніфікованого визначення стресу. У науці стрес переважно розуміють як емоційний стан чи реакцію поведінкового та психологічного характеру. В своїй роботі ми визначаємо стрес як комплексну психофізіологічну реакцію, що виникає внаслідок суб'єктивної оцінки факторів як стресогенних.*

2.*Професія вчителя належить до ряду стресогенних. Особливості професійної діяльності вчителя можуть провокувати ряд негативних явищ, класифікованих нами як результат професійного стресу: професійну деформацію, соматичні захворювання, синдром емоційного вигоряння. Професійні деформації можуть співпадати з особистісними детермінантами розвитку професійного стресу, зумовлюючи тим самим його подальший розвиток. Проявом професійної деформації може стати синдром емоційного вигоряння, який руйнує професійну діяльність і спричиняє виникнення психосоматичних захворювань. Таким чином, виникнення професійного стресу вчителів зумовлюють зовнішні (особливості професійної діяльності) та внутрішні фактори (особистісні особливості). Вищезазначені явища негативно впливають на ефективність професійної діяльності і здоров'я вчителів.*

3.Висока інтенсивність професійного стресу та прояви синдрому емоційного вигоряння виявляються у значній кількості вчителів.

Зафіксовано зв'язки професійного стресу з особистісними особливостями: з тривожністю, фрустрованістю, нейротизмом - прямий зв'язок; з агресивністю, ригідністю - непрямий зв'язок; зворотний зв'язок виявлено з емоційною стабільністю. Встановлено прямий зв'язок професійного стресу з психосоціальним стресом і синдромом емоційного вигоряння.

4.Для професійної діяльності вчителя характерний специфічний набір стресорів, які провокують виникнення професійного стресу.

Найбільш стресогенними для вчителів є такі професійні фактори, як недостатня забезпеченість навчального процесу ТЗН і наочністю, байдуже ставлення учнів до навчання, перекладання батьками своїх обов'язків на вчителів.

До соціальних стрес-факторів відносяться, в першу чергу, незадовільна зарплата, падіння престижу навчання і професії вчителя, відсутність впевненості в завтрашньому дні.

На виникнення професійного стресу та формування синдрому емоційного вигоряння, як в учителів, так і у студентів, впливають такі особистісні детермінанти: нейротизм, тривожність і фрустрованість. Агресивність і ригідність також впливають на розвиток вищевказаних станів, але меншою мірою. Високий рівень екстраверсії та емоційної стабільності і задоволеність своїм професійним вибором сприяють стресостійкості.

З огляду на специфіку професійної діяльності вчителя стресори можуть бути об'єднані у три групи детермінант: професійно-міжособистісну, професійно-соціальну і інтраособистісну групи.

5. Створена автором модель виникнення професійного стресу вчителя базується на положенні про те що, професійний стрес учителя розвивається у результаті суб'єктивної оцінки дії зовнішніх факторів (професійно-міжособистісного і професійно-соціального характеру) як стресогенних під впливом внутрішніх факторів (інтраособистісних).

Професійний стрес вчителя є комплексною психофізіологічною реакцією, що виникає внаслідок суб'єктивної оцінки дії зовнішніх факторів (професійно-міжособистісних і професійно-соціальних) під впливом внутрішніх факторів (інтраособистісних).

6. *Метою роботи з попередження виникнення професійного стресу вчителя є формування адекватної оцінки дійсності раціонально-емотивними засобами. Робота з попередження виникнення професійного стресу здійснюється з урахуванням ієрархічної моделі виникнення професійного стресу вчителя. Відносно кожної з виділених груп стресорів ефективними є наступні напрямки попереджувальної роботи:*

- відносно професійно-соціальних факторів: формування системи знань про професійно-соціальні стресори; розвиток адекватної оцінки дійсності, позитивного мислення; навчання прийомам саморегуляції;
- щодо попередження дії професійно-міжособистісних факторів: формування системи знань про професійно-міжособистісні стресори; розвиток навичок конструктивного педагогічного спілкування; навчання прийомам безконфліктного спілкування, попередження конфлікту в педагогічній діяльності, оптимальної поведінки в конфліктній ситуації; навчання прийомам саморегуляції;
- стосовно інтраособистісних факторів: розвиток адекватної самооцінки; формування системи знань про індивідуально-особистісні детермінанти виникнення стресу; розвиток особистісного та професійного самовизначення; навчання прийомам саморегуляції.

7. Адекватною формою реалізації профілактичної роботи, що базується на теоретичних передумовах когнітивної психології, є спецкурс "Психологічні основи регуляції стресових станів, що виникають у професійній діяльності вчителя", практична частина якого реалізується у вигляді інтегрального соціально-психологічного тренінгу з елементами тренінгу спілкування та особистісного зростання. Використання раціонально-емотивних засобів (когнітивних, емотивних і поведінкових технік дискутування) у роботі з попередження виникнення професійного стресу у майбутніх вчителів обумовлює зменшення інтенсивності професійного стресу і синдрому емоційного вигоряння і дає підставу стверджувати, що підвищення ефективності професійної підготовки вчителів може бути здійснено шляхом втілення роботи з попередження виникнення професійного стресу вчителя у процес професійної підготовки майбутніх вчителів і в роботу практичного психолога у закладах освіти.

Проведене дисертаційне дослідження не вичерпує всіх питань, що стосуються професійного стресу вчителя. Залишається актуальним подальше вивчення чинників виникнення синдрому емоційного вигоряння у студентів, розробка програми корекції професійного стресу вчителів, впровадження розробленої попереджувальної роботи зі студентами у процес професійної підготовки майбутніх вчителів на основі виділених рекомендацій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1.Аболин Л.М., Аболина Т.И. К проблеме психологического стресса в спорте // Психология спортивной деятельности. – Изд-во Казанского университета. – 1985. – С. 169 -178.

2.Агавелян В.С. Психолого-педагогическая диагностика и регуляция психических состояний учителя в образовательном процессе. – Челябинск, 2001. – 43 с.

3.Аминов Н.А. Психофизиологические и психологические предпосылки пед. способностей // Вопросы психологии. – 1988. – №5. – С. 71-77.

4.Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Л., 1969. – 196 с.

5.Анисимова О.А., Ломоносова Н.С. Влияние акцентуации характера на профессиональную деятельность учителя // Психология XXI века: Тезисы Международной межвузовской научно-практической студенческой конференции < Психология XXI века> / Под ред. А.А. Крылова. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета. – 2001. – С. 330-331.

6.Антонова-Турченко О.Г., Дробот Л.С. Музична психотерапія: Посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 260 с.

7.Антоновский А. Факторы, способствующие укреплению здоровья: чувство связанности // Психосоциальные факторы на работе и охрана здоровья / Под ред. Р. Калимо, М.А. Эль-Батави, К.Л. Купера. – Женева: Всемирная организация здравоохранения. – 1989. – С. 143-156.

8.Асмаковец Е.С. Психологические факторы и условия развития эмоциональной гибкости учителя // Журнал прикладной психологии. – 2000. – №3. – С 18-24.

9.Бернар А. Стресс излечим. – М.: Крон-пресс, 1994. – 192 с.

10.Бич Х.Р. Контроль психологических реакций на стресс // Психосоциальные факторы на работе и охрана здоровья / Под ред. Р. Калимо, М.А. Эль-Батави, К.Л. Купера. – Женева: Всемирная организация здравоохранения. – 1989. – С. 189-197.

11.Бич Х.Р. Поведенческая терапия соматических реакций на стресс // Психосоциальные факторы на работе и охрана здоровья / Под ред. Р. Калимо, М.А. Эль-Батави, К.Л. Купера. – Женева: Всемирная организация здравоохранения. – 1989. – С. 198-208.

12. Бобрицька В. Як зберегти психічне здоров’я (поради для вчителя). – 2002. – №8 (8). – С. 18-23.

13.Бобров А.Е. Затяжные дистимические расстройства, возникшие в условиях хронического психического стресса. – М.: Адкмн., 1982. – 15 с.

14.Бодров В.А. Информационный стресс: Учебное пособие для вузов. – М.: ПЕР СЭ, 2000. – 352 с.

15.Бодров В.А. Психологический стресс: развитие учения и современное состояние проблемы. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 1995. – 136 с.

16.Бодров В.А. Роль личностных особенностей в развитии психологического стресса // Психические состояния. Хрестоматия. – СПб.: Питер. – 2000. – С. 448-454.

17.Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. – М.: Информационно-издательский дом “Филинъ”, 1996. – 472 с.

18.Борневассер М. Стресс в условиях труда // Психические состояния. Хрестоматия. – СПб.: Питер. – 2000. – С. 454-469.

19.Брайт Д., Джонс Ф. Стресс. Теории, исследования, мифы. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 352 с.

20.Быстрицкая Е.И. Исследование стресса: вопрос типологии // Наука і освіта. – 2000. – №1-2. – С. 87-88.

21.Вальдман А.В. Эмоционально-стрессовая реакция: её поведенческий, физиологический и нейрохимический анализ // XIV съезд всесоюзного физиологического общества имени И.П. Павлова / Баку. - Л.: Наука. – 1983. – Т.1: Рефераты лекций. Тезисы докладов и сообщений на симпозиумах. – С. 12-13.

22.Вальдман А.В., Козловская М.М., Медведев О.С. Фармакологи-ческая регуляция эмоционального стресса. – М.: Медицина, 1979. – 360 с.

23.Васильев В.Н., Гудошникова Л.В. Методы коррекции эмоциональных состояний при учебно-педагогической деятельности // Эмоциональная регуляция учебной деятельности. – М. – 1988. – С. 186-188.

24.Василюк Ф.Е. Психология переживания. – М.: МГУ, 1984. – 200 с.

25.Вильямс К. Тренинг по управлению стрессом. – М.: ЭКСМО, 2002. – 272 с.

26.Винокур В.А. Профессиональный стресс у медицинских работников и его предупреждение // Научно-информационный медицинский журнал. – 2001. – №4. – С. 24-25.

27.Виткин Дж. Женщина и стресс. – СПб.: Питер, 1996. – 306 с.

28.Виткин Дж. Мужчина и стресс. – СПб.: Питер, 1996. – 306 с.

29.Габдреева Г.Ш. Основы самоуправления психическими состояниями // Проблемы самоуправления в системе психологической службы вузов. – Казань: КГУ. – 1983. – С. 135-191.

30.Гаджиева Н.М., Никитина Н.Н., Кислинская Н.В. Основы само-совершенствования: тренинг самосознания. – Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – 144 с.

31.Гайдукевич Г.А. Стрес і агресивна поведінка // Наука і освіта. – 2000. – №1-2. – С. 164-165.

32.Гейко Е.В. Влияние психотренинга на коррекцию стрессовых состояний, психической неуравновешенности у подростков // Наука і освіта. – 2000. – №1-2. – С. 133-134.

33.Гельб Г., Зигель П. Обезболивание без лекарств // Стресс жизни. – СПб.: Лейла. – 1994. – С. 122-231.

34.Главник О. Психологічні тренінги. – К., 2002.

35.Гладкова С. Аутотренинг. Антистрессовые методики. – Ростов-на-Дону: Феникс , 2002. – 320 с.

36.Глейтман Г. Основы психологии: Пер. с англ. / Под ред. В.Ю. Большакова; В.Н. Дружинина – СПб.: Речь, 2001. – 1247 с.

37.Грановская Р.М. Элементы практической психологии. – Л.: ЛГУ, 1988. – 565 с.

38.Грегор О. Как противостоять стрессу // Стресс жизни. – СПб.: Лейла. – 1994. – С . 7-122.

39.Гремлинг С., Ауэрбах Б. Практикум по управлению стрессом. – СПб.: Питер, 2002. – 240 с.

40.Григор’єва О., Кокощук Г. Професійне вигорання вчителів // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Вип. 182. – Чернівці: Рута. – 2003. – С. 70-76.

41.Гримак Л.П. Резервы человеческой психики. – М.: Политиздат, 1989.

42.Гринберг Дж. Управление стрессом. – СПб.: Питер, 2002. – 496 с.

43.Губина Т.И. Изучение эмоциогенных ситуаций в педагогическом воздействии // Наука і освіта. – 2000. – №1-2. – С. 123-124.

44.Державна програма “Вчитель” // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – Київ. – 2002. – №10. – 32 с.

45.Долинська Л.В. Психолого-педагогічні умови особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя // Психологія. Збірник наукових праць. – К. – 1998. – Вип.

3. – С. 65-71.

46.Еникеев М.И. Основы общей и юридической психологии. – М.: Юрист, 1996. – 631 с.

47.Зеер Э.Ф. Психология профессии: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Академ проект: Екатеринбург, Деловая книга, 2003. – 336 с.

48.Золотаренко И.В. Проблема профессиональной тревожности учителя в современной педагогике ФРГ // Magister. – 1999. – №6. – С. 46-56.

49.Зубкова І.Ю. Динаміка Я-образа вчителя-фахівця: Автореф.дис... канд.психол. наук: 19.00.07 / Киев, 2001. – 17 с.

50.Іванашко О.Є. Емоційна напруженість в професійній діяльності вчителів // Вісник Харківського університету. – 2003. - №599. – С. 128-133.

51.Калимо Р. Психосоциальные факторы и охрана здоровья работающих: обзор // Психосоциальные факторы на работе и охрана здоровья / Под ред. Р. Калимо, М.А. Эль-Батави, К.Л. Купера. - Женева: Всемирная организация здравоохранения. – 1989. – С. 13-17.

52.Калимо Р., Мейман Т. Психологические и поведенческие реакции на стресс в условиях работы // Психосоциальные факторы на работе и охрана здоровья / Под ред. Р. Калимо, М.А. Эль-Батави, К.Л. Купера. – Женева: Всемирная организация здравоохранения. – 1989. – С. 29-42.

53.Калуев А.В. Проблемы изучения стрессорного поведения. – К: CSF, 1998. – 134 с.

54.Каппони В., Новак Т. Сам себе психолог. – СПб.: Питер, 1994. – 224 с.

55.Карсаварский Б.Д. Психотерапия. – М.: Медицина, 1985. – 304 с.

56.Кассиль Г.Н. Внутренняя среда организма. – М.: Наука, 1983. – 227 с.

57.Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. – М.: Наука, 1983. – 368 с.

58.Китаев-Смык. Л.А. Стресс и психологическая экология // Природа. - 1989. – №7. – С. 98-105.

59.Клюева Н.В. Технологии работы психолога с учителями. – М.: ТЦ “Сфера”, 2000. – 192 с.

60.Ключников С. Держи стресс в кулаке. – СПб.: Питер, 2002. – 192 с.

61.Козина Н.К. Стрессы и их биокоррекция. Методическое пособие.– М.: Изд-во Фонда парапсихологии им. Л.Л. Васильева, 1992. – 103 с.

62.Козлов В.В. Методологические аспекты психодуховного кризиса // Наука і освіта. – 2000. – №1-2. – С. 27-29.

63.Кокс Т. Стресс. – М.: Медицина, 1981. – 216 с.

64.Копина О.С., Суслова Е.А., Заикин Е.В. Экспресс-диагностика // Вопросы психологии. – 1995. – №3. – С. 20-132.

65.Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – Київ, 1989. – 182 с.

66.Купер Г.Л. Адаптация к стрессу: роль администрации в организациях // Психосоциальные факторы на работе и охрана здоровья / Под ред. Р. Калимо, М.А. Эль-Батави, К.Л. Купера. – Женева: Всемирная организация здравоохранения. – 1989. – С. 171-188.

67.Купер Г.Л. Склонность к стрессу: поведение типа А // Психосоциальные факторы на работе и охрана здоровья / Под ред. Р. Калимо, М.А. Эль-Батави, К.Л. Купера. – Женева: Всемирная организация здравоохранения. – 1989. – С. 127-132.

68.Лаботкин Р., Кулл К. Роль психического стресса в механизмах развития злокачественных образований // Psuhhogeensed ja psuhhosomaatilised haired. Тезисы научной конференции (24-25 ноября 1988 года). – Тарту. – 1988. – Ч.1. – С. 235-236.

69.Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс: физиологические и психологические реакции / Под ред. Л. Леви, В.Н. Мясищева. – Л.: Медицина. – 1970. – 328 с.

70.Леви Л. Определения и концептуальные аспекты охраны здоровья в связи с работой // Психосоциальные факторы на работе и охрана здоровья / Под ред. Р. Калимо, М .А. Эль-Батави, К.Л. Купера. – Женева: Всемирная организация здравоохранения. – 1989. – С. 18-22.

71.Леви Л. Психосоматические заболевания как следствие профессионального стресса // Психосоциальные факторы на работе и охрана здоровья / Под ред. Р. Калимо, М. А. Эль-Батави, К.Л. Купера. – Женева: Всемирная организация здравоохранения. – 1989. – С.78-89.

72.Левис Ш. Ребенок и стресс. – СПб.: Питер-Пресс, 1996. – 208 с.

73.Леонова А.Б., Кузнецова А.С. Психопрофилактика стрессов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1993. – 23 с.

74.Літовченко Н.Ф. Професійно-орієнтований тренінг. – Ніжин, 2002.

75.Ломоносова Н.С. Акцентуации характера у учителей и студентов // Психология XXI века: Тезисы Международной межвузовской научно-практической студенческой конференции <Психология XXI века> / Под ред. А.А. Крылова. – СПб.: Издательство С.-Петербургского университета. – 2001. – С. 356-357.

76.Мак-Кэй М., Роджерс П., Мак-Кей Ю. Укрощение гнева. – СПб.: Питер, 1997. – 340 с.

77.Маклаков А.Г. Общая психология. - СПб.: Питер, 2000. – 592 с.

78.Марищук В.Л., Евдокимов В.И. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса. – МПб.: Сентябрь, 2001. – 260 с.

79.Махнач А.В., Бушов Ю.В. Зависимость динамики эмоциональной напряженности от индивидуальных свойств личности. – С. 130-133.

80.Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека. – Пермь, 1972.

81.Мескон М., Альберг М., Хедоури Ф. Стресс у педагогов. – М.: Дело ЛТД, 1994. – 702 с.

82.Миллер А.М. Арттерапия как составная часть психотерапевтического процесса // Немедикаментозные методы лечения в клинической медицине. Тезисы докладов областной конференции. – Харьков: Минмедпром. – 1982. – С. 179-180.

83.Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие. – М.: «Академия», 2004. – 320 с.

84.Митина Л.М. Психологические аспекты труда учителя: Учебное пособие. – Тула, 1991. – 182 с.

85.Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.

86.Мойкин Ю.В., Киколов А.И., Тхоревский В.И. Психофизио-логические основы профилактики перенапряжения. – М., 1987. – 253 с.

87.Молоканов М.В., Аминов Н.А. Типологические особенности мотивационной сферы учителей // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – №5. – С. 5-15.

88.Нейдхард Дж., Венштейн М., Конри Р. Властелин эмоций. – СПб.: Питер-Пресс, 1997. – 208 с.

89.Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 464 с.

90.Никифоров Г.С., Филимоненко Ю.И., Польшин А.К. Психологические аспекты саморегуляции состояния. – Л., 1986. – 36 с.

91.Ольшанский В., Волжская Н. Игры, в которые мы играем, или почему возникают и как проходят школьные конфликты // Директор школи. Україна. – 2001. – №7 . – С. 8-17.

92.Орел В.Е. Феномен “выгорания” в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал. - 2001. – Т. 22. – №1. – С. 90-101 .

93.Осипова А.А. Общая психокоррекция: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 512 с.

94.Основи практичної психології / В.Панок, Т.Титаренко, Н.Чепелєва та ін.: Підручник. – К.: Либідь, 1999. – 536 с.

95.О'Ханлон Дж.Ф. Нейрофизиологические реакции на стресс // Психосоциальные факторы на работе и охрана здоровья / Под ред. Р. Калимо, М.А. Эль-Батави, К.Л. Купера. – Женева: Всемирная организация здраво-охранения. – 1989. – С. 43-51.

96.Панин Л.Е. Биохимические механизмы стресса. – Новосибирск: Наука. – 1983. – 232 с.

97.Панкратов В.Н. Саморегуляция психологического здоровья: Практическое руководство. – М.: Изд-во Института Психологии, 2001. – 352 с.

98.Пашукова Т.И. Эгоцентрические реакции при стрессе // Наука і освіта. – 2000. – №1-2. – С. 193-195.

99.Першин С.Б., Кончугова Т.В. Стресс и иммунитет. – Москва: Крон-Пресс, 1996. – 155 с.

100. Петренко А.В. Психологические особенности профессиональной деформации личности в условиях военно-профессиональной деятельности: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 1998. – 173 с.

101. Петрова Е.Н. Эволюция теоретических взглядов на проблему стресса и его структуру // Наука і освіта. – 2000. – №1-2. – С. 54-55.

102. Петровская Л.А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга. – Москва, 1982. – 132 с.

103. Практикум по психологии профессиональной деятельности и менеджмента: Учеб. пособие / Под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. – СПб.: Издательство С.-Петербургского университета, 2001. – 240 с.

104. Практическое руководство по терапии творческим само-выражением / Под ред. М.Е. Бурно, Е.А. Добролюбовой. – М.: Академический проект, ОППЛ, 2003. – 880 с.

105. Прохоров А.О. Васильева Т.Н. Связь черт характера и психических состояний педагогов // Вопросы психологии. – 2001. – №3. – С. 57-69.

106. Прутченков А.С. Социально-психологический тренинг в школе. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 640 с.

107. Психологический словарь / Под ред. В.П.Зинченко и др. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – С. 371.

108. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Под. ред. Г .С.Никифорова. – СПб., 1991. – 116 с.

109. Психология: Словарь / Под ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. – М.: Изд-во политической литературы, 1990. – С. 386.

110. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. – Самара: БАХРАХ, 1998. – 672 с.

111. Ракитянская С.С. К вопросу о целесообразности стрессо-профилактики // Наука і освіта. – 2000. – №1-2. – С. 196-197.

112. Реан А.А., Баранов А.А. Факторы стрессоустойчивости учителей // Вопросы психологии. – 1997. – №1. – С. 45-54.

113. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. – М.: Прогресс, 1979 . – 392 с.

114. Рогинская Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. – Т. 23. – №3. – С. 85-95.

115. Рогов Е.И. Личность в педагогической деятельности. – Ростов-на-Дону, 1994 . – 240 с.

116. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.

117. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования. – М.: Владос, 1998. – 496 с.

118. Романовська Д.Д. Як зняти емоційне напруження, або що таке релаксація? // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – №2. – С. 23-35.

119. Ронгинская Т.Н., Богуш В.Б. Синдром профессионального выгорания педагогов // Психология XXI века: Тезисы Международной межвузовской научно-практической студенческой конференции <Психология XXI века> / Под ред. А.А. Крылова. – СПб.: Издательство С.-Петербургского университета. – 2001. – С. 311-312.

120. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 1999. – 234 с.

121. Рудестам К. Групповая психотерапия. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 384 с.

122. Русалова М.Н. Экспериментальные исследования эмоциональных реакций человека. – М.: Наука, 1979. – 170 с.

123. Рутман Э.М. Как преодолеть стресс? – СПб.: Снарк, 1998. – 160 с.

124. Самоукина Н.В. Антистрессовая программа для банковских работников // Прикладная психология. – 1997. – С. 42-63.

125. Самоукина Н.В. Игры в школе и дома: психотехнические упражнения, коррекционные программы. – Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2002. – 208 с.

126. Самоукина Н.В. Карьера без стресса. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.

127. Самоукина Н.В. Первые шаги школьного психолога. Психологический тренинг. – Дубна: ООО «Феникс+», 2000. – 192 с.

128. Самоукина Н.В. Психология профессиональной деятельности. – СПб.: Питер , 2003. – 224 с.

129. Сандомирский М.Е. Защита от стресса. Физиологически-ориентированный подход к решению психологических проблем (Метод РЕТРИ). – М.: Издательство Института Психотерапии, 2001. – 336 с.

130. Сандомирский М.Е. Психическая адаптация в условиях пенитенциарного стресса и личностно-типологические особенности осужденных. – Уфа: Здравоохранение Башкортостана, 2001. – 88 с.

131. Санникова О.П. Стресс и эмоциональность // Наука і освіта. – 2000. – №1-2. – С. 77-80.

132. Селье Г. Концепция стресса как мы ее представляем в 1976 году // Новое о гормонах и механизме их действия. – Киев: Наукова Думка. – 1977. – С. 27-51.

133. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме. – М: Медгиз, 1960. – 254 с.

134. Селье Г. Стресс без дистресса // Психические состояния. Хрестоматия. – СПб.: Питер. – 2000. – С. 424-429.

135. Семиченко В.А. Психология эмоций. – К.: Магістр, 1998. – 128 с.

136. Семиченко В.А. Психологические состояния. - К.: Магістр, 1998. – 208 с.

137. Семиченко В.А. Психология личности. – К., 2001. – 426 с.

138. Сергеева И.В., Чернобровкин В.Н. Сравнительный анализ проявлений тревожности у студентов пед. вузов и учителей // Наука і освіта. – 2000. – №1-2. – С. 117-

118.

139. Сергєєва І.В. Особливості емоційної регуляції професійної діяльності вчителя в напружених ситуаціях: Автореф. дис. ... канд.психол.н.: 19.00.07 / НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2003. – 20 с.

140. Сеченов И.М. Избранные произведения / Изд-во АН СССР. – М., 1952. – Т.1. – 772 с.

141. Сингаевская И.В. Интернальность как средство борьбы личности с конфликтами и стрессами // Наука і освіта. – 2000. – №1-2. – С. 201-202.

142. Скалько Е.В. Стресс у детей // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – №1. – С. 14-15.

143. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю.Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.

144. Смоленская Е.Н. О системе психокоррекционной работы с учителями // Проблемы обновления содержания общего образования. – Ростов-на-дону. – 1992. – Вып.3 . – С. 57-59.

145. Смольнікова С.О. Можливості клієнтоцентрованої ігрової терапії для корекції стресових та післястресових станів // Наука і освіта. – 2000. – №1-2. – С. 143-144.

146. Собчик Л.Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. – СПб.: Речь, 2003. – 624 с.

147. Сонин В.А. Психолого-педагогический анализ профессионального менталитета учителя // Мир психологии. – 2000. – №2(22). – С. 183-191.

148. Столяренко Л.Д. Основы психологии. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – С. 490-492.

149. Стресс и метастазирование злокачественных опухолей / Под ред. К.П. Балицкого, Ю.П. Шмалько. – Киев: Наукова думка, 1987. – 248 с.

150. Судаков К.В., Юматов Е.А. Острый эмоциональный стресс как причина внезапной смерти // Внезапная смерть. Материалы 1-го советско-американского симпозиума (3-7 октября 1977), г.Ялта. – М.: Медицина. – 1980. – С. 360-367.

151. Супрун А.П. Психосоматическая адаптация молодого учителя: Автореф.дис ... канд.психол.наук: 19.00.07 / Ленинград, 1983. – 17 с.

152. Сурнина И.В. Психосоматические заболевания – следствие стресса в работе педагога // Психология XXI века: Тезисы Международной межвузовской научно-практической студенческой конференции <Психология XXI века> / Под ред. А.А. Крылова. - СПб.: Издательство С.-Петербургского университета. – 2001. – С. 369-371.

153. Тарабрина Н.В., Лазебная Е.О. Синдром посттравматических стрессовых нарушений: современные состояния и проблемы // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. – №2. – С. 34-45

154. Тарабрина Н.В., Лазебная Е.О., Зеленова М.Е. Уровни субъективно-личностного восприятия и переживания “невидимого” стресса. – 1996.

155. Татенко В.А. Психология стресса: субъектная парадигма // Наука і освіта. – 2000. – №1-2. – С. 56-57.

156. Тигранян Р.А. Стресс и его значение для организма. – М.: Наука, 1988. – 174 с.

157. Тимохина А.В., Хольм К., Хлопонин И.Н. К вопросу о проблеме стресса // Наука і освіта. – 2000. – №4. – С. 85-87.

158. Тимощук И.Г. Экзистенциальные аспекты анализа феномена “стрессового сознания” // Наука і освіта. – 2000. – №1-2. – С. 57-58.

159. Титаренко Т. Учителю, допоможи собі сам // Психолог. – 2002. – №4(4). - С. 15–16

160. Торн К., Маккей Д. Тренинг. Настольная книга тренера. – СПб.: Питер, 2001. – 208 с.

161. Улыбина Е.В. Проблемы агрессии учителя-профессионала // Становление личности учителя-профессионала: проблемы и перспективы. – Ставрополь. – 1993. – Разд. 2.– С. 75-76.

162. Филимоненко Ю.И. Факторы успешности профилактики утомления с помощью психической саморегуляции. – Л.: Адпсн, 1982. – 94 с.

163. Форманюк Т.В. Синдром “эмоционального сгорания” как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. – 1994. – №6. – С. 57-61.

164. Фурдуй Ф.И. Музыка и стресс // Музична психотерапія: Посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 260 с.

165. Хаджиолова И. Воздействие стрессовых факторов на работающих разного возраста и пола // Психосоциальные факторы на работе и охрана здоровья / Под ред. Р. Калимо, М.А. Эль-Батави, К.Л. Купера. – Женева: Всемирная организация здравоохранения. – 1989. – 132-142 с.

166. Хазратова Н.В. Стресс-факторы правовой социализации // Наука і освіта. – 2000. – №1-2. – С. 63-64.

167. Хартли М. Как превратить стресс из врага в союзника. – Киев: София, 1997. – 144 с.

168. Хеккаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. / М., 1986. – Т.1. – 408 с.

169. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Соматизация – история понятия, культуральные и семейные аспекты, объяснительные и психо-терапевтические модели // Московский Психотерапевтический журнал. – 2000. – №2. – С. 5-50.

170. Чебыкин А.Я. Проблема эмоциональной устойчивости. – Одесса, 1995. – 195 с.

171. Чебыкин А.Я. Стресс как актуальная проблема для современной молодежи // Наука і освіта. – 2000. – №1-2. – С. 2-3.

172. Чебыкин А.Я. Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности: Учебно-методическое пособие. – Одесса: АстроПринт, 1999. – 158 с.

173. Чебыкин А.Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности. – Одесса: Общество психологов СССР, 1992. – 168 с.

174. Чебыкин А.Я., Колот С.А. Эмоциональная регуляция и эмоциональная работа // Наука і освіта. – 2001. - №2. - С.84-87

175. Чепелєва Н.В. Психологічна культура майбутнього вчителя. – К.: Знання, 1989. – 40 с.

176. Черепанова Е.М. Психологический стресс. – М., Academia, 1996. – 94 с.

177. Черняновская И.А. Зависимость стрессоустойчивости человека от его эмоциональной стабильности // Психология XXI века: Тезисы Международной межвузовской научно-практической студенческой конференции <Психология XXI века> / Под ред. А.А.Крылова. – СПб.: Издательство С.-Петербургского университета. – 2001. – С . 324-325.

178. Шаллан И.В. Современные зарубежные методы оценивания посттравматического стрессового расстройства // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – С. 23-26.

179. Шебанова С.Г. Тренинг общения как альтернатива стресс-факторам // Наука і освіта. – 2000. – №1-2. – С. 211-212.

180. Шейн С.А. Диалог как основа пед. общения // Вопросы психологии. – 1991. – №1. – С. 44-52.

181. Шутс В. Глубокая простота. – СПб.: Роза мира, 1993. – 218 с.

182. Эверли Дж., Розенфельд Р. Стресс. Природа и лечение // Стресс жизни – СПб.: Лейла. – 1994. – С. 232-248.

183. Эллис А., Драйден У. Практика рационально-эмотивной поведен-ческой терапии: Пер. с англ. Т. Саушкиной. – СПб.: Речь, 2002. – 352 с.

184. Якунин В.А. О связи психических состояний и свойств личности // Экспериментальная и прикладная психология. – 1991. – Вып.10. – С.17-23.

185. Яценко Т.С. Психологические основы активной подготовки будущего педагога к общению с учащимися: Автореф.дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Киев, 1989.

186. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.

187. Яценко Т.С., Кміт Я.М., Олексієнко Б.Н. Активне соціально-психологічне навчання: теорія, процес, практика: навчальний посібник. – Хмельницький: Видавництво НАПВУ, 2002. – 792 с.

188. Alexander F., French M., Pollok G. Psychosomatic specificity. Experimental study and results. – Chicago, 1968.

189. Basowitz H., Persky H., Korchin Sh. Anxiety and Stress: An Interdisciplinary Study of a Life Situation. - New York: McGrow-Hill, 1955. – 168 p.

190. Beehr V.A., Newman J.E. Job stress, Employee Health and Organization Effectiveness // Personnel Psychology. – 1978. - №31, P. 99-115.

191. Burke R.J. Work and Non-Work Stressors and Well-Being Among Police Officers: The Role of Coping // Anxiety, Stress and Coping. – 1998. – №14. – P. 1-18.

192. Burke R.J., Greengalass E. A longitudinal study of psychological burnout in teachers // Human Relations. – 1995. – V.48(2). – P. – 187-202.

193. Byrne B.M. Burnout: testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers // American Educational. Research J. – 1994. – V.31(3). - P. 645-673.

194. Cannon W.B. The wisdom of the body. – N.Y., 1932. – 86 p.

195. Clinton W.G. A Study of the Occupational Stressor and the Incidence of Desease/Risk // Journal of Occupational Medicine. – 1977. – №19. – P. 119-122.

196. Colburn D. Taming Migraines // Washington Post Health. – 31 March. – 1998. – P. 11-15.

197. Cooper G., Watts J., Kelly M. Job satisfaction, mental health and job stressors among general dental practitioners in the UK / British Dental Journal. – 1987. - №162, P. 77-81.

198. Dahrendorf R. An Introduction the theories of social change. – London: Routleadge and Kegan Paul, 1979. – 132 p.

199. Daleva M., Hadziolova I. Biochemical aspects of the strain of teachers' work // Problemi na higienata. – 1980. – V.8 – P. 28-36.

200. Dohrenwend B.P. The Social Psychological Nature of Stress: A Framework for Causal Inquiry // Journal Adnormal Social Psychology. – 1966. – V.62. – P. 294-302.

201. Dohrenwend B.S., Dohrenwend B.P. Class and Race as Status-Related Sources of Stress / Social Stress / Ed. by S. Levine, A. Scotch. – Chicago: Aldine. – 1970. – P. 111-140.

202. Dolan S.L., Renaude S. Individual, organizational and social determinants of managerial burnout: A multivariate approach // J. of Social Behavior and Personality. – 1992. – V.7(1). – P. 95-110.

203. Dooley D., Catalano R. The epidemiology of economic stress // American Journal of Community Psychology. – 1984. – №2. – P. 387-409.

204. Ellis A. Changing Rational-Emotive Therapy (RET) to Rational Emotive Behavior Therapy // The Behavior Therapist. – 1993. – V.16. – P. 8-257.

205. Ellis A. Rational psychotherapy / Journal of General Psychology. – 1958. – V.59. – P. 35-49.

206. Ellis A. Rational-emotive therapy / Current Psychotherapies. – Itasca: Peacock. – 1989. – P. 197-238.

207. Ellis A. The revised ABC's of Rational-emotive therapy // Journal of Rational-Emotive and Cognitive Behavior Therapy. – 1991. – V.9. – P. 72-139.

208. Fejgin N., Ephraty N., Ben-Sira D. Work environment and burnout of physical education teachers // Journal of Teaching in Physical Education. – 1995. – V.15(1). – P. 64-78.

209. Forey W.F., Chiristensen O.J., England J.T. Teacher burnout: A relationship with Holand and Adlerian typologies // Individual Phychology Journal of Adlerian Theory, Research and Practice. – 1994. – V.50(1). – P. 3-17.

210. Friedman I.A. Student behavior patterns contributions to teacher burnout // Journal of Educational Research. – 1995. – V.88(5). – P. 281-389.

211. Gauci M., King M.G., Saxarra H.A Minnesota Multiphasic Personality Inventory profile of women with allergic rhinitis // Psychosom. Med. – 1993. – V.55. – №6. – P. 533-540.

212. Hartzmark G. Teeth. – Ms., 1985. – P. 106-108.

213. Heaney C.A., Ryan M. Broadening the Scope of Worksite Stress Programs: A Guiding Framework // American Journal of Health Promotion. – 1990. – №4. – P. 413-420.

214. Holmes T.S., Holmes Th.H. Short-Term Intrusions into the Life-Style Routine // Journal of Psychosomatic Research. – 1970. – №14. – P. 121-132.

215. Karasek R.A., Theorell T. Healthy Work. N.Y.: Basic Books, 1990.

216. Kasi S.V. The Influence of the Work Environment on Cardiovascular Health: A Historical, Conceptual, and Methodological Perspective // Journal of Occupational Health Psychology. – 1996. – №1. – P. 42-56.

217. Kondo K. Burnout Syndrome //Asian Medical. – 1991. – №34 (11). P. 112-125.

218. Landsbergis P.A., Schnall P.L., Warren K. Association Between Ambulatory Blood Pressure and Alternative Formulations of Job Strain // Scandinavian Journal of Work and Environmental Health. – 1994. – №20. – P. 349-363.

219. Lazarus R., Folkman S. Cognitive theories of stress and the issue of circularity // Dynamics of stress. Physiological, psychological and social perspectives / Ed. by M.H. Appley, R. Trumbull. – New York. – 1986. – 250 p.

220. Lazarus R.S. Emotion and Adaptation. – New York: Oxford University Press, 1991. – 134 p.

221. Lazarus R.S., Launier R. Stress – related transactions between person and environment // Perspectives in interactional psychology. – New York: Pervin. – 1978. – P. 287-327.

222. Letter M.P. Coping Patterns As Predictors of Burnout: The Function of Control and Escapist Coping Patterns // Journal of Organization Behavior. – 1991. – №12. – P. 123-144.

223. Mannuk S.B. Does Cardiovascular Reactivity to Mental Stress Have Prognostic Value in Post-Infarction Patients? A Pilot Study // Psychosomatic Medicine. – 1992. – №54. – P. 102-108.

224. Maslach C. Burnout: A multidimensional perspective // Professional burnout: Recent developments in the theory and research / Ed. by W.B.Shaufeli, Cr.Maslach, T.Marek. Washington D.C.: Taylor & Trancis. – 1993. – P. 19-32.

225. Maslow A.H. Motivation and personality. – New York: Harpen and Row. – 1970. – 164 p.

226. Masuda A., Nozoe S.I., Matsuyama T. Psychobehavioral and immunological characteristics of adult people with chronic fatigue and parents with chronic fatigue syndrome // Psychosom. Med. – 1994. – V.5. - №6. - P. 512-518.

227. McGrath J.E. Stress and Behaviour in organization psychology. – Chicago: Rand McNally, 1976. – 1395 p.

228. National Safety Council Report, Stress Management. – Boston: Jones and Barlett, 1995. – 324 p.

229. Parsons P.A. Behaviour, stress and variability // Behaviour Genetics. – 1988. – V. 18. – P. 293-308.

230. Paternak C.A. Molecular Biology of Environmental Stress // Impact of Science on Society. – 1991. – №41. – P. 49-57.

231. Rabkin S., Mattewson F. Chronobiology of Cardiac Sudden Death in Men // Journal of the American Medical Association. – 1980. – №244. – P. 1357-1358.

232. Riley V. Mouse Mammary Tumors: Alternation of Incidence as Apparent Function of Stress // Science. – 1975. – №189. – P. 465-467.

233. Rogers C.R. Client-centered therapy Psycho-therapist casebook. – San Francisco: Jossey-Bass. – 1986. – 256 p.

234. Russek H.I., Russek L.G. Is Emotional Stress an Etiological Factor in Coronary Heart Disease? // Psychosomatics. – 1976. – №17. – P. 63.

235. Schwabe C. Mitotic der Musiktherapie und Direr Theoreticskhe Grundlanden. – Leipzig Borth, – 1980. – 248 s.

236. Selye H. Syndrome produced by diverse nocuous agents // Nature. – 1936. – V. 138. – P. 32.

237. Selye H., The Stress of Life. – New York: McGraw-Hill Book Co., 1956. – 112 p.

238. Sharit J., Salvendy G. Occupational stress: review and reappraisal // Human Factors. – 1982. – V.24. – P. 129-162.

239. Singer J.A., Neale M.S., Schwartz G.E. The Nuts and Bolts of Assessing Occupational Stress: A Collaborative Effort with Labor // Stress Management in Work Settings / Ed. by Lawrence R. Murphy, Theodore F. Schoenborn. – Washington, D.C.: National Institute for Occupational Safety and Health, 1987. – P. 3-29.

240. Smith M.J., Carayon P. Work organization, stress and cumulative trauma disorders // Beyond Biomechanics: Psychological Aspects of Comulative Trauma Disorders. – London: Taylor and Francis. – 1996. – P. 23-42.

241. Spencer B. Post-traumatic stress disorder in childhood // Handbook of Child and Adult Psychopathology. Pergamon Press. – 1990. – P. 263-274.

242. Spielberg C.D. Treil-state anxiety and motor behavior // Journal of Motor Behavior. – 1971. – V.3. – P. 265-279.

243. Steptoe A. The Link Between Stress And Illness // Journal of Psychosomatic Research. – 1991. – №35. – P. 633-644.

244. Stone B. Get a Life // Newsweek. – 1999. – 7 June. – P.68-69.

245. Strassberg D.S. Relationships among locus of control, anxiety and valued goal expectancies // J. Consult. Clin. Psychol. – 1973. – V.2. – P. 319.

246. Swoboda F. Employers Recognizing What Stress Costs Them, U.N. Report Suggest // Washington Post. – 1992. – 28 March. – P. 2.

247. Tsutsumi A., Theorell T. Association Between Job Characteristics and Plasma Fibrinogen in a Normal Working Population: A Cross Sectional Analysis in Referents of the SHEEP Study // Journal of Epidemiology and Community Health. – 1999. – №53. – P. 348-354.

248. Uozumi T. Urinary steroids of healthy subjects from childhood to old age // Act endocrinologica. – 1969. – №61. – P. 17-24.

249. Van Egeren L.F. The Relationship Between Job Strain and Blood Pressure at Work, at Home, and During Sleep // Psychosomatic Medicine. – 1992. – №54. – P. 337-343.

250. Weber A., Jaekel-Reinhard A. Burnout syndrome: a disease of modern societies? // Occupational medicine. – 2000. – V.50. – №7. – P. 512-517.

251. Wolff H.G. Stress and Disease. Springfield, III: Charles C. Thomas, 1968. – 116 p .

252. World Health Organization, The ICD-10 Classification of Mental and Behavioral Disorders: clinical descriptions and diagnostic guidelines. – Geneva: WHO. – 1992. – 153 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

ОСНОВНІ СТРЕСОРИ У РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ

Позначте, будь ласка, що з нижченаведеного є джерелом стресу у Вашій професійній діяльності, використовуючи для цього наступну шкалу:

0 - абсолютно мене не стосується;
1 - стосується, але рідко та слабко;
2 - хвилює достатньо часто та сильно;
3 - впливає відчутно і постійно.

Позначки слід проставляти перед запитаннями, між знаками « ».

1. ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ
   «___» - кількість учнів у класах;
   «___» - значне навчальне навантаження;
   «___» - недостатня забезпеченість навчального процесу ТЗН, наочністю, необхідними матеріалами тощо;
   «___» - конфлікти, що виникають під час уроку;
   «___» - "важкі" діти;
   «___» - "важкі" класи;
   «___» - зневажливе ставлення учнів до навчання, вчителів;
2. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ
   «___» - незручний розклад;
   «___» - авторитарність керівництва школи;
   «___» - конфлікти з начальством;
   «___» - протиставлення керівництва колективу;
   «___» - нездоровий психологічний клімат у педагогічному колективі;
   «___» - відсутність власного кабінету;
   «___» - класне керівництво;
   «___» - конфлікти з батьками;
   «___» - часті перевірки;
   «___» - відкриті уроки, відвідування занять;
   «___» - акредитація педагогічного складу;
   «___» - великий обсяг "паперової" роботи;
   «___» - курси підвищення кваліфікації, семінари тощо;
   «___» - адміністративне втручання в педагогічний процес з боку керівництва;
   «___» - невідповідність знань, отриманих у внз, реаліям педпрофесії;
   «___» - іспити, випускні іспити;
   «___» - непродумані нововведення;
   «___» - роз'єднаність педколективу;
3. ПОЗАУЧБОВІ ФАКТОРИ
   «___» - зниження престижу навчання, професії вчителя;
   «___» - конфліктні батьки;
   «___» - незадовільна зарплата;
   «___» - відсутність впевненості в завтрашньому дні;
   «___» - незадовільні умови праці;
   «___» - недостатній рівень власної підготовки;
   «___» - репетиторство;
   «___» - відсутність видимих результатів праці;
   «___» - відсутність перспективи кар'єрного зростання;
   «___» - перекладання батьками своїх обов'язків на вчителів;
4. ВАШІ ВАРІАНТИ
   «___» - _____

«___» - _____

«___» - _____

Додаток Б

Кореляційні залежності між рядами змінних, отриманих за матеріалами дослідження вчителів (школи № 16 - 55 осіб)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1,000									
2	0,229	1,000								
3	0,021	0,276	1,000							
4	0,108	0,498	0,653	1,000						
5	-0,051	0,358	0,125	0,191	1,000					
6	-0,028	0,246	0,455	0,568	0,293	1,000				
7	-0,234	-0,347	-0,250	-0,241	-0,021	-0,256	1,000			
8	0,019	0,373	0,564	0,540	0,244	0,341	-0,170	1,000		
9	0,053	-0,074	-0,144	-0,022	-0,161	-0,003	0,249	-0,286	1,000	
10	0,074	0,415	0,508	0,496	0,327	0,298	-0,272	0,452	-0,189	1,000

1. Стаж.
2. Рівень психосоціального стресу.
3. Тривожність.
4. Фрустрованість.
5. Агресивність.
6. Ригідність.
7. Екстраверсія, інтроверсія.
8. Нейротизм, емоційна стабільність.
9. Щирість.
10. Рівень професійного стресу.

Додаток В

Кореляційні залежності між рядами змінних, отриманих за матеріалами повного дослідження 76 вчителів

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	1,000											
2	0,396	1,000										
3	0,011	0,484	1,000									
4	0,016	0,425	0,660	1,000								
5	-0,130	0,103	0,119	0,057	1,000							
6	0,056	0,145	0,419	0,326	0,428	1,000						
7	-0,224	-0,270	-0,106	-0,062	0,279	-0,118	1,000					
8	-0,028	0,415	0,614	0,591	0,270	0,414	-0,070	1,000				
9	0,105	0,322	0,323	0,261	0,222	0,246	0,011	0,378	1,000			
10	0,095	0,430	0,359	0,368	0,225	0,302	-0,146	0,483	0,329	1,000		
11	0,064	0,259	0,231	0,339	0,116	0,286	-0,220	0,232	-0,095	0,295	1,000	
12	-0,088	0,253	0,259	0,267	0,141	0,271	-0,303	0,252	0,123	0,414	0,341	1,000
13	0,149	0,467	0,280	0,322	0,090	0,195	-0,042	0,414	0,295	0,423	0,273	0,326
14	0,066	0,279	0,241	0,203	0,286	0,346	-0,259	0,276	0,180	0,576	0,341	0,412
15	0,114	0,118	-0,123	0,006	0,060	0,175	-0,103	-0,003	-0,118	0,085	0,254	0,248
16	0,108	0,367	0,380	0,198	0,069	0,324	-0,222	0,294	0,292	0,403	0,417	0,328
17	-0,065	0,215	0,336	0,282	0,231	0,368	-0,177	0,402	0,300	0,449	0,253	0,365
18	0,009	0,316	0,292	0,289	0,056	0,197	-0,155	0,226	0,009	0,311	0,320	0,462
19	0,051	0,036	0,048	0,088	0,184	0,083	-0,113	0,019	0,001	0,104	0,103	0,387
20	0,104	0,239	0,267	0,267	0,095	0,220	-0,246	0,386	0,170	0,312	0,284	0,417
21	0,183	0,410	0,361	0,366	0,184	0,488	-0,191	0,458	0,402	0,489	0,415	0,383
22	0,073	0,498	0,401	0,447	0,208	0,366	-0,244	0,497	0,265	0,801	0,583	0,746
23	0,074	0,354	0,323	0,253	0,228	0,431	-0,271	0,357	0,255	0,548	0,446	0,474

24	0,123	0,367	0,354	0,366	0,176	0,357	-0,250	0,399	0,213	0,440	0,406	0,577

	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
13	1,000											
14	0,225	1,000										
15	-0,054	0,389	1,000									
16	0,353	0,451	0,127	1,000								
17	0,189	0,558	0,151	0,403	1,000							
18	0,306	0,486	0,218	0,269	0,464	1,000						
19	0,058	0,343	0,380	0,091	0,293	0,343	1,000					
20	0,248	0,442	0,276	0,410	0,447	0,511	0,364	1,000				
21	0,357	0,451	0,245	0,514	0,384	0,392	0,073	0,360	1,000			
22	0,702	0,561	0,172	0,514	0,455	0,487	0,235	0,442	0,573	1,000		
23	0,273	0,839	0,515	0,736	0,756	0,504	0,366	0,554	0,568	0,613	1,000	
24	0,353	0,608	0,381	0,465	0,562	0,806	0,574	0,790	0,667	0,622	0,704	1,000

1. Стаж.
2. Рівень психосоціального стресу.
3. Тривожність.
4. Фрустрованість.
5. Агресивність.
6. Ригідність.
7. Екстраверсія, інтроверсія.
8. Нейротизм, емоційна стабільність.
9. Рівень професійного стресу.
10. Перший симптом СЕВ - переживання психотравмуючих обставин.
11. Другий симптом СЕВ - незадоволеність собою.
12. Третій симптом СЕВ - «загнаність у клітку».
13. Четвертий симптом СЕВ - тривога і депресія.
14. П’ятий симптом СЕВ - неадекватне виборче реагування.
15. Шостий симптом СЕВ - емоційно-моральна дезорієнтація.
16. Сьомий симптом СЕВ - розширення сфери економії емоцій.
17. Восьмий симптом СЕВ - редукція професійних обов'язків.
18. Дев’ятий симптом СЕВ - емоційний дефіцит.

19. Десятий симптом СЕВ - емоційна відокремленість.
20. Одинадцятий симптом СЕВ - деперсоналізація.
21. Двонадцятий симптом СЕВ - психосоматичні і психовегетативні порушення.
22. Перша фаза СЕВ - напруга
23. Друга фаза СЕВ - резистенція
24. Третя фаза СЕВ - виснаження

Додаток Г

Кореляційні залежності між рядами перемінних, отриманих за матеріалами дослідження вчителів Інституту післядипломної освіти (45 осіб)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1,000									
2	0,354	1,000								
3	-0,068	0,456	1,000							
4	0,075	0,364	0,691	1,000						
5	-0,229	-0,004	0,071	0,036	1,000					
6	-0,018	0,035	0,293	0,223	0,373	1,000				
7	-0,206	-0,375	-0,132	-0,107	0,240	-0,240	1,000			
8	0,050	0,486	0,641	0,597	0,163	0,287	-0,254	1,000		
9	0,473	-0,049	-0,230	-0,266	-0,356	-0,093	0,149	-0,307	1,000	
10	0,195	0,425	0,341	0,253	0,073	0,213	-0,102	0,414	-0,043	1,000
11	0,046	0,542	0,302	0,398	0,093	0,081	-0,295	0,514	-0,323	0,324
12	-0,024	0,279	0,143	0,185	0,040	0,115	-0,437	0,335	-0,161	-0,060
13	-0,178	0,287	0,166	0,180	0,132	0,172	-0,436	0,326	-0,300	0,172
14	0,043	0,601	0,436	0,370	-0,085	0,051	-0,381	0,557	-0,260	0,483
15	-0,005	0,366	0,305	0,197	0,179	0,294	-0,401	0,352	-0,391	0,165
16	0,183	0,203	-0,246	-0,048	0,011	0,107	-0,226	-0,097	-0,058	0,034
17	0,074	0,487	0,347	0,159	-0,104	0,202	-0,412	0,328	-0,141	0,229
18	-0,129	0,466	0,524	0,431	0,100	0,370	-0,402	0,517	-0,281	0,318
19	-0,231	0,442	0,427	0,326	0,008	0,137	-0,349	0,362	-0,292	0,136
20	-0,040	0,133	0,170	0,247	0,194	0,140	-0,145	0,201	-0,015	0,061

21	-0,051	0,424	0,357	0,333	0,063	0,119	-0,273	0,462	-0,189	0,196
22	0,233	0,462	0,309	0,301	0,011	0,526	-0,475	0,463	0,047	0,374
23	-0,051	0,564	0,344	0,377	0,077	0,142	-0,495	0,568	-0,363	0,332
24	0,033	0,528	0,353	0,262	0,052	0,331	-0,493	0,397	-0,293	0,264
25	-0,035	0,508	0,438	0,413	0,086	0,319	-0,433	0,510	-0,160	0,265

	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
11	1,000														
12	0,412	1,000													
13	0,510	0,327	1,000												
14	0,463	0,241	0,476	1,000											
15	0,486	0,311	0,483	0,333	1,000										
16	0,231	0,123	0,331	0,225	0,545	1,000									
17	0,403	0,475	0,378	0,383	0,436	0,208	1,000								
18	0,408	0,364	0,440	0,349	0,646	0,236	0,407	1,000							
19	0,380	0,368	0,563	0,442	0,550	0,173	0,333	0,579	1,000						
20	0,270	0,097	0,547	0,267	0,492	0,516	0,173	0,395	0,268	1,000					
21	0,447	0,248	0,576	0,399	0,561	0,332	0,429	0,648	0,580	0,527	1,000				
22	0,351	0,342	0,458	0,358	0,435	0,241	0,515	0,420	0,414	0,186	0,335	1,000			
23	0,829	0,557	0,832	0,722	0,556	0,323	0,521	0,519	0,589	0,439	0,588	0,503	1,000		
24	0,519	0,450	0,546	0,441	0,861	0,602	0,741	0,774	0,555	0,498	0,662	0,556	0,652	1,000	
25	0,494	0,371	0,728	0,505	0,693	0,414	0,499	0,697	0,797	0,641	0,819	0,676	0,725	0,771	1,000

1. Стаж.
2. Рівень психосоціального стресу.

3. Тривожність.
4. Фрустрованість.
5. Агресивність.
6. Ригідність.
7. Екстраверсія, інтроверсія.
8. Нейротизм, емоційна стабільність.
9. Щирість.
10. Рівень професійного стресу.
11. Перший симптом СЕВ - переживання психотравмуючих обставин.
12. Другий симптом СЕВ - незадоволеність собою.
13. Третій симптом СЕВ - «загнаність у клітку».
14. Четвертий симптом СЕВ - тривога і депресія.
15. П’ятий симптом СЕВ - неадекватне виборче реагування.
16. Шостий симптом СЕВ - емоційно-моральна дезорієнтація.
17. Сьомий симптом СЕВ - розширення сфери економії емоцій.
18. Восьмий симптом СЕВ - редукція професійних обов'язків.
19. Дев’ятий симптом СЕВ - емоційний дефіцит.
20. Десятий симптом СЕВ - емоційна відокремленість.
21. Одинадцятий симптом СЕВ - деперсоналізація.
22. Двонадцятий симптом СЕВ - психосоматичні і психовегетативні порушення.
23. Перша фаза СЕВ – напруга.
24. Друга фаза СЕВ – резистенція.
25. Третя фаза СЕВ – виснаження.

Додаток Д

Кореляційні залежності між рядами змінних, отриманих за матеріалами дослідження студентів 4-го курсу (45 осіб).

	1	2	3	4	5	6	7
1	1,0000						
2	-0,3099	1,0000					
3	0,0899	0,5653	1,0000				
4	-0,1382	0,4698	0,5898	1,0000			
5	-0,4117	0,4852	0,1875	0,1108	1,0000		
6	-0,4405	0,4105	0,3976	0,4953	0,3541	1,0000	
7	-0,0218	0,3888	0,1318	0,4145	0,1124	0,2807	1,0000
8	-0,1674	0,5740	0,2855	0,1202	0,2198	0,0378	0,1792
9	-0,1389	0,4508	0,4206	0,3232	0,3937	0,0977	0,0561
10	-0,3815	0,4466	0,3336	0,3524	0,2329	0,2956	0,0758
11	-0,1489	0,3397	0,3710	0,2688	0,0765	0,1994	0,1599
12	-0,1518	0,4422	0,4385	0,3826	0,2019	0,1794	0,1233
13	0,1406	-0,0363	-0,0213	-0,2017	0,0850	-0,1934	-0,0948
14	-0,2896	0,3805	0,2607	0,3496	0,2596	0,3172	0,2891
15	-0,3116	0,4694	0,2532	0,3747	0,1991	0,2157	0,3147

16	-0,4062	0,1076	0,0362	0,2552	0,2367	0,1552	0,0681
17	-0,4546	0,2005	-0,0955	0,0449	0,2352	0,2749	-0,0389
18	-0,3259	0,2361	0,1903	0,3519	0,3203	0,2089	0,2978
19	-0,1465	0,6402	0,3909	0,2555	0,2852	0,1131	0,3215
20	-0,2927	0,6249	0,4645	0,3452	0,2978	0,2129	0,1688
21	-0,2875	0,5585	0,4106	0,4233	0,3147	0,2488	0,2907
22	-0,4974	0,3932	0,1683	0,3312	0,3870	0,2737	0,2212

	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
8	1,0000														
9	0,4268	1,0000													
10	0,2931	0,4193	1,0000												
11	0,4289	0,4576	0,3511	1,0000											
12	0,3420	0,2627	0,2443	0,2588	1,0000										
13	0,1260	0,1606	0,1503	0,0342	-0,0605	1,0000									
14	0,2604	0,5058	0,2517	0,4256	0,1350	-0,1277	1,0000								

15	0,5961	0,4268	0,4373	0,5634	0,4497	0,1004	0,2788	1,0000							
16	0,1975	0,3877	0,4674	0,2555	0,3235	0,0217	0,1948	0,5772	1,0000						
17	0,1283	0,1789	0,4451	0,0733	-0,2559	0,0256	0,1148	0,1906	0,4301	1,0000					
18	0,4498	0,5243	0,3983	0,3942	0,3140	0,2217	0,3611	0,7112	0,5938	0,1910	1,0000				
19	0,5957	0,4490	0,1608	0,3654	0,3318	0,0878	0,4459	0,5222	0,0956	0,0122	0,3404	1,0000			
20	0,7711	0,7229	0,7063	0,7441	0,3811	0,1582	0,4619	0,6974	0,4313	0,2847	0,5900	0,5366	1,0000		
21	0,5768	0,5729	0,4631	0,5635	0,6849	0,2828	0,5582	0,8142	0,5003	0,0334	0,6901	0,6010	0,7339	1,0000	
22	0,4726	0,5561	0,5513	0,3895	0,2637	0,1266	0,3896	0,7324	0,8275	0,6086	0,7931	0,4673	0,6621	0,6599	1,0000

1. Відношення до майбутньої професії.
2. Рівень психосоціального стресу.
3. Тривожність.
4. Фрустрованість.
5. Агресивність.
6. Ригідність.
7. Рівень професійного стресу.
8. Перший симптом СЕВ - переживання психотравмуючих обставин.
9. Другий симптом СЕВ - незадоволеність собою.
10. Третій симптом СЕВ - «загнаність у клітку».
11. Четвертий симптом СЕВ - тривога і депресія.
12. П’ятий симптом СЕВ - неадекватне виборче реагування.
13. Шостий симптом СЕВ - емоційно-моральна дезорієнтація.
14. Сьомий симптом СЕВ - розширення сфери економії емоцій.
15. Восьмий симптом СЕВ - редукція професійних обов'язків.
16. Дев’ятий симптом СЕВ - емоційний дефіцит.
17. Десятий симптом СЕВ - емоційна відокремленість.
18. Одинадцятий симптом СЕВ - деперсоналізація.
19. Двонадцятий симптом СЕВ - психосоматичні і психовегетативні порушення.
20. Перша фаза СЕВ – напруга.
21. Друга фаза СЕВ – резистенція.

22. Третя фаза СЕВ – виснаження.

Додаток Ж

Кореляційні залежності між рядами змінних, отриманих за матеріалами дослідження студентів 5-го курсу (87 осіб)

	1	2	3	4	5	6	7
1	1,0000						
2	0,3594	1,0000					
3	0,2640	0,4681	1,0000				
4	0,1891	-0,0571	-0,0642	1,0000			
5	0,3660	0,3465	0,3928	0,2383	1,0000		
6	0,1530	0,0261	0,0879	-0,0357	0,1534	1,0000	
7	0,1357	0,0055	0,0876	0,0214	0,0377	0,2015	1,0000
8	-0,1057	-0,0757	-0,1574	-0,0566	-0,0481	-0,0463	0,0686
9	0,0699	0,0787	0,0216	0,1257	0,0715	0,0382	0,0711
10	0,2544	0,2990	0,2639	-0,0848	0,1408	0,1639	0,3124
11	0,0925	0,1040	0,0511	0,2497	0,0588	0,0774	0,0322
12	-0,1449	-0,0839	-0,2274	-0,0341	-0,1414	-0,1457	-0,0838
13	0,1564	0,2041	0,2239	-0,0112	0,0770	-0,0402	0,3181
14	0,0809	0,0877	0,0489	0,0641	0,0462	0,0186	-0,0131
15	0,0781	0,0147	0,0101	0,2016	0,0420	-0,2778	0,0295
16	-0,1491	-0,2878	-0,1805	0,0084	-0,1784	-0,2558	-0,1555
17	0,1384	0,0651	-0,0517	0,1311	-0,0844	-0,0896	0,2230
18	0,2890	0,1759	0,0359	-0,1047	-0,0599	-0,0744	0,3013
19	0,1466	0,1243	0,0912	0,0157	0,0844	0,1448	0,5777
20	0,0908	0,1361	0,0552	0,1331	0,0316	-0,0156	0,0986

21	0,1044	-0,0350	-0,0753	0,1036	-0,1000	-0,2696	0,1150

	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
8	1,0000													
9	0,0686	1,0000												
10	0,0711	0,4834	1,0000											
11	0,3124	0,0962	0,1911	1,0000										
12	0,0322	0,1484	0,3142	-0,0372	1,0000									
13	-0,0838	0,4367	0,0769	-0,0028	0,0327	1,0000								
14	0,3181	0,0647	0,1231	0,2180	0,1785	-0,0533	1,0000							
15	-0,0131	0,1345	0,1794	0,0637	0,4797	0,1889	0,0795	1,0000						
16	0,0295	0,3013	0,4393	0,0340	0,4474	0,2190	0,1695	0,4364	1,0000					
17	-0,1555	0,4183	0,3309	-0,2902	0,2009	0,3677	0,0163	0,2547	0,4131	1,0000				
18	0,2230	0,2799	0,4552	0,0010	0,4346	0,1700	0,1998	0,3360	0,5773	0,4194	1,0000			
19	0,3013	-0,0520	-0,0345	0,3271	0,0919	0,1048	0,1719	0,0714	0,0443	-0,0455	0,2099	1,0000		
20	0,5777	0,6184	0,7188	0,6187	0,1925	0,1458	0,2882	0,1453	0,3261	0,1197	0,3925	0,2110	1,0000	
21	0,0986	0,2929	0,2991	0,0887	0,7666	0,3977	0,4672	0,7609	0,5385	0,3317	0,4835	0,1714	0,3076	1,0000

1. Рівень психосоціального стресу.
2. Тривожність.

3. Фрустрованість.
4. Агресивність.
5. Ригідність.
6. Рівень професійного стресу.
7. Перший симптом СЕВ - переживання психотравмуючих обставин.
8. Другий симптом СЕВ - незадоволеність собою.
9. Третій симптом СЕВ - «загнаність у клітку».
10. Четвертий симптом СЕВ - тривога і депресія.
11. П’ятий симптом СЕВ - неадекватне виборче реагування.
12. Шостий симптом СЕВ - емоційно-моральна дезорієнтація.
13. Сьомий симптом СЕВ - розширення сфери економії емоцій.
14. Восьмий симптом СЕВ - редукція професійних обов'язків.
15. Дев’ятий симптом СЕВ - емоційний дефіцит.
16. Десятий симптом СЕВ - емоційна відокремленість.
17. Одинадцятий симптом СЕВ - деперсоналізація.
18. Двонадцятий симптом СЕВ - психосоматичні і психовегетативні порушення.
19. Перша фаза СЕВ – напруга.
20. Друга фаза СЕВ – резистенція.
21. Третя фаза СЕВ – виснаження.

Додаток 3

Програма спецкурсу “Психологічні основи регуляції стресових станів, що виникають у професійній діяльності вчителя”.

Лекція 1. Загальна характеристика стресу.

1. Роль психічних станів у житті людини.

Полісемія терміна «стан» у психології і його основні значення. Види психічних станів. Особливості психічних станів.

2. Характеристика стресу як особливого психічного стану особистості.

Основні підходи до вивчення проблеми стресу. Стрес як явище, характерне для сучасного суспільства.

3. Вплив стресу на загальний стан організму.

Стрес як загальний адаптаційний синдром. Основні стадії стресу. Дія стресу на організм людини. Основні системи організму, що підпадають під дію стресу. Хвороби стресу. Оптимальний рівень стресу.

Лекція 2. Змістовна характеристика стресу.

1. Поняття «стресор».

Класифікація стресорів. Характеристика основних видів стресорів.

2. Індивідуально-психологічні детермінанти розвитку стресових реакцій.

Суб'єктивний фактор у сприйнятті стресорів. Індивідуально-особистісні характеристики, що детермінують стрес.

3. Конфлікти як причина розвитку стресу.

Конфліктогени. Конфлікти в педагогічному спілкуванні. Антистресова профілактика розвитку конфліктів.

Лекція 3. Якісна характеристика стресу.

1. Види стресу.

Фізіологічний і психологічний стрес. Евстрес і дистрес. Гендерні і вікові різновиди стресу. Фрустрація і посттравматичний стрес як особливі види стресу.

2. Професійний стрес учителя.

Поняття «професійного» стресу. Особливості професійного стресу у вчителів. Вік, педагогічний стаж і особливості професійної діяльності вчителів. Синдром емоційного вигорання як результат професійного стресу у вчителів.

Лекція 4. Регуляція стресових станів. Профілактичні способи.

1. Організація життєдіяльності на позитивних засадах.

Заняття фізкультурою і спортом для профілактики стресу. Сон як спосіб проти стресу. Загартовування як профілактика стресу.

2. Керування особистим часом як засіб зниження впливу стресу.

Визначення пріоритетів власного життя і діяльності. Розробка плану конструктивного розподілу свого часу.

3. Самовизначення і стрес.

Професійне й особистісне самовизначення.

Лекція 5. Регуляція стресових станів. Корекційні методи.

1. Класифікація методів.

Методи прямого і непрямого керування. Традиційні нетрадиційні методи, музикотерапія, лібротерапія, естетотерапія, гумор.

2. Швидка допомога при стресі.

Допомога при гострому стресі. Попередження розвитку хронічного стресу.

Лекція 6. Регуляція стресових станів. Саморегуляція.

1. Протистресовий режим подиху.

Зв'язок регульованого керованого дихання зі стресовими станами. Біозворотній зв' язок. Ритмізоване дихання як засіб зняття стресу.

2. Аутогенне тренування як ефективний засіб саморегуляції стресових станів.

Механізми психічної саморегуляції. Стан релаксації. Організуючі формули самогіпнозу.

Практичне заняття 1. Діагностика актуальних станів.

Мета. Зняття первинних показників: визначення рівня стресу; визначення особистісних характеристик – детермінант розвитку стресових станів.

1)Вступне слово викладача. Ознайомлення з метою заняття. Інформація про правила проведення тестування.

2)Шкала психосоціального стресу Л. Рідера.

Мета: визначення рівня психосоціального стресу.

3)Методика Купера.

Мета: визначення передбачуваного рівня професійного стресу.

4)Методика Айзенка «Самооцінка психічних станів».

Мета: визначення рівня виразності характеристик – тривожності, фрустрованості, агресивності і ригідності.

5. Методика «Шкала самооцінки».

Мета: визначення рівня самооцінки.

Практичне заняття 2. Знайомство.

Мета:

1)створення умов для більш близького знайомства і встановлення емоційних контактів;

2)визначення завдань курсу й особливостей групової роботи; вироблення норм роботи в групі, входження в ігровий стиль взаємодії;

3)розвиток позитивного ставлення студентів до самих себе, формування позитивної «Я-концепції», створення адекватної самооцінки.

1.Вступне слово – представлення тренінгу: інформація про зміст і завдання тренінгу, особливості роботи (повідомлення викладачем основних завдань курсу і методів роботи).

2.Ознайомлення з правилами роботи в групі й особливостями спілкування.

Студентам пропонується подумати і визначити для себе умови, за яких спілкування в групі буде максимально комфортним і продуктивним.

Обговорення і вироблення колективних правил. Викладач пропонує вже випробувані норми групової взаємодії.

Учасникам були запропоновані наступні принципи:

1). Конфіденційність усього, що відбувається в групі. Усе, що відбувається під час занять, ні за яких умов не виноситься за межі групи. (Не випадково цей принцип поставлений нами першим. Його вибір обумовлений специфікою групи – акцентування на правилі конфіденційності дозволяє створити більш довірливу обстановку).

2). Щирість у спілкуванні. Відверте вираження своїх почуттів стосовно дій інших учасників, а також до самого себе. Якщо немає бажання говорити щиро, краще промовчати.

3). Активність. Норма поведінки, відповідно до якої в будь-яку хвилину передбачається залучення в роботу групи.

4). «Тут і тепер». Під час занять усі говорять лише про те, що хвилює кожного саме зараз, і обговорюють те, що відбувається в групі.

5). Персоніфікація висловлювань. Відмова від безадресних суджень про інших і безособового мовлення, що допомагає приховати власну позицію.

6). Повага. Уважне ставлення до того, хто говорить. Не критикувати і визнавати право кожного на висловлення своєї думки.

7). Неприпустимість безпосередніх оцінок людини. Під час обговорення того, що відбувається в групі, оцінюється не учасник, а його дії і поведінка.

8). Право сказати «стоп». Якщо те, що відбувається, викликає дискомфорт, кожний має право припинити обговорення його проблеми.

3.Вправа “Візитка”.

Мета: створення необхідної довірливої атмосфери.

Учасникам заняття пропонується заздалегідь підготовлена візитка, де, з одного боку необхідно вказати тренінгове ім'я, а з іншого боку – девіз.

Надається повна воля вибору. Учасник має право вибрати собі будь-яке ім'я: своє справжнє, ігрове, ім'я свого друга, кінозірки тощо. Девіз має бути у вигляді короткого вислову, що виражає життєве кредо і відбиває ставлення до світу в цілому, до інших людей, до себе. Це можуть бути чиїсь висловлювання, прислів'я, слова пісні, вірші тощо.

На оформлення візиток дається 5 хвилин. Після підготовки учасники по колу представляють своє ім'я і девіз. При необхідності і бажанні пояснюють вибір останніх. Основне завдання вправи – підкреслити свою індивідуальність.

Вправа «Зоопарк».

Мета: розігрівання, створення настрою на активне сприйняття членів групи і залучення до загальногрупового процесу.

Необхідно сказати, з якою твариною (птахом) пов'язується образ партнера і пояснити, що лежить в основі асоціації. Етюд вітання здійснюється по колу.

4.Вправа «Автопортрет».

Мета: створення довірливої атмосфери.

Необхідно упродовж 5 хвилин скласти детальну психологічну самохарактеристику , що включає не менше, ніж 10-12 ознак. У характеристиці не вказуються зовнішні прикмети, це повинен бути психологічний опис характеру, поглядів на світ, на взаємини людей тощо.

Після підготовки автопортретів викладач зачитує характеристики по черзі, а члени групи повинні за текстом відгадати автора. Учасники мають право вносити корективи в автопортрет.

Вправа «Контраргументи».

Мета: розвиток позитивного самосприйняття з наступною саморефлексією.

Необхідно скласти список своїх слабкостей, розмістивши їх у лівій половині аркуша. Праворуч навпроти кожного пункту вказати те позитивне, що цьому можна протиставити. Контраргументи подати в розгорнутому вигляді й обґрунтувати, підкріпити додатковими прикладами.

Група поділяється на пари. Партнери представляють викладене. При ускладненні контраргументації партнер допомагає у виборі позитивних рис характеру. При необхідності можна звернутися за допомогою групи.

5.Домашнє завдання - вправа «Інтерв'ю».

6.Підведення підсумків.

Рефлексія того, що трапилося під час заняття. Для полегшення роботи спочатку була використана анкета «Відверто кажучи...».

Анкета «Відверто кажучи...»

Дата заняття_____

Моє тренінгове ім'я_____

a.Під час заняття я зрозумів, що...

b.Найкориснішим для мене було ...

c.Я був би більш відвертим, якщо...

d.Своїми основними помилками на занятті вважаю...

e.Мені не сподобалося...

f.Більш за все мені сподобалося, як працював(ла)...

g.На наступному занятті я хотів би...

h.На місці ведучого тренінгу я б...

Підпис

Крім цього, учасники за бажанням висловлюють свою думку про те, що відбулося на занятті.

Практичне заняття 3. Професія вчителя.

Мета: ознайомлення з реаліями педагогічної професії, формування конструктивних форм поведінки.

1.Розминка.

Психогімнастична вправа “Нетрадиційне вітання”.

Мета: зняття психоемоційної напруги, подолання стереотипів.

Ведучий після вступного слова про місце стереотипів у нашому житті, просить учасників привітатися нетрадиційним способом. У якості приклада ведучий дає такі варіанти: долонями, але тільки тильною їх стороною; плечами (праве плече легко торкається лівого плеча партнера, а потім навпаки.

Вправа «Конверт одкровень».

Мета: установлення довіри в групі, зняття внутрішніх страхів.

Ведучий пропонує учасникам заняття картки, на яких написані незакінчені пропозиції.

Напиши:

«Особливо мені подобається, коли люди, що оточують мене...»

«Чого мені по-справжньому хочеться, так це ...»

«Мені буває соромно, коли я ...»

«Мені особливо приємно, коли мене ...»

«Іноді люди не розуміють мене, тому що я ...»

«Вірю, що я ще ...»

«Думаю, що найважливішим для мене є ...»

«Коли я був маленьким, я часто ...»

«Мої друзі рідко ...»

«Особливо мене дратує те, що я ...»

«Знаю, що це дуже важко, але я ...»

«Мої батьки ...»

«Мені буває соромно, коли я ...»

«Мені дуже важко забути, але я …»

2.Перевірка домашнього завдання. Вправа «Інтерв'ю».

Мета: закріплення раніше встановлених довірливих стосунків. Підготовка групи до глибокої і серйозної роботи.

Необхідно сформулювати для кожного члена групи одне запитання, відповідь на яке допоможе краще пізнати і зрозуміти його. Запитання задаються по колу.

3.Анкета «Основні стресори в роботі вчителя».

Мета: ознайомлення з реаліями професійної діяльності. Зміна оцінювання факторів професійній діяльності як стресових. Формування конструктивних форм поведінки.

Заповнення анкети. В анкеті подається 35 основних стресорів у роботі вчителя. Необхідно проставити оцінку (від 0 до 3 балів) у залежності від того, наскільки стресогенним є кожен фактор для студента. Оцінки варто проставляти, виходячи з позиції вчителя, використовуючи знання про свою професію і досвід, отриманий в ході пасивних педагогічних практик.

Обговорення результатів. Обговорюючи кожен фактор, ведучий просить учасників , що поставили найвищий і найнижчий бал у групі, пояснити свою позицію.

У ході групового обговорення відбувається класифікація факторів на контрольовані і ті, що не підлягають контролю. Внаслідок цього змінюється сприйняття факторів. Якщо фактор належить до неконтрольованих, його сприйняття як стресогенного змінюється, якщо до контрольованих - виробляються адекватні форми поведінки.

Мозковий штурм на тему «Охорона психічного здоров'я вчителів».

Мета: визначення методів зниження емоційної напруги вчителя.

4.Домашнє завдання – вправа “Конфлікти в педагогічному процесі”.

5.Підведення підсумків.

Практичне заняття 4. Педагогічне спілкування.

Мета. Формування загальногрупового уявлення про сутність педагогічного спілкування. Стратегії поведінки в конфліктній ситуації.

1.Розминка.

Психогімнастична вправа “Стоп”.

Мета: зняття внутрішньої напруги.

Учасники вільно розходяться по кімнаті. По команді «Стоп!» кожний застигає у тій позі, в якій його застав сигнал. Після цього, не порушуючи зафіксованих поз, кожному учаснику потрібно зняти в себе м'язові затиски. Як тільки знімається затиск, треба подати знак. Повторюється кілька разів.

Вправа «Модальність».

Мета: розвиток навичок конструктивного педагогічного спілкування.

У педагогічному спілкуванні часто використовується така форма звертання як модальність повинності. Такий спосіб звертання важко сприймається людиною, викликає в неї тривожні, стресові стани, страх виявитися неспроможною. Принагідно зауважуємо, що в спілкуванні вчителя модальність повинності необхідно звести до мінімуму.

Приклади для студентів.

1.Ти повинен добре вчитися. – Я впевнений, що ти можеш добре вчитися.

2.Ти повинен думати про майбутнє. – Цікаво, якою людиною ти хотів би стати? Яку професію плануєш вибрати?

3.Ти повинен слухатися батьків і вчителів! – Звичайно, ти маєш свою думку, однак до думки старших корисно прислухатися.

Викладач пропонує типові фрази, які вчителі і батьки часто говорять дітям. Необхідно таку фразу з модальністю повинності перевести в модальність можливого при збереженні загального змісту висловлювання, наприклад:

1.Ти повинен цінувати турботу старших.

2.Скільки можна ледарювати? Ти повинен займатися навчанням!

3.Ти постійно зриваєш мої уроки! Ти повинен сидіти спокійно й уважно слухати!

4.Хто розбив скло? Ти повинен говорити правду!

5.Давай щоденник, я поставлю тобі двійку! Ти повинен завжди мати при собі щоденник!

Після обговорення запропонованих фраз можливе обговорення фраз, запропонованих студентами.

2.Перевірка домашнього завдання. «Конфлікти в педагогічній діяльності».

Мета: створення необхідного настрою на міркування над темою конфлікта.

Необхідно згадати й описати педагогічну ситуацію з конфліктним змістом. Аналіз конфлікту і пошук рішення ситуації.

3. Розв’язання педагогічних ситуацій

Мета: розвиток уміння оцінювати і всебічно аналізувати педагогічні умови, самостійно шукати вихід, стимулюючи творчий підхід до розв'язання педагогічних завдань.

Спочатку надається ситуація з готовим рішенням, що описує дії педагога в конкретних умовах. Вона використовується для оцінювання поведінки.

Друга – з варіантами рішення. Ситуація з альтернативним вибором, що дозволяє не тільки оцінити різні позиції, варіанти рішення, але і вибрати один з них чи ж запропонувати найбільш оптимальний, відповідно аргументувавши його.

Третя – ситуація не має готового рішення, що вимагає визначити спосіб дії в конкретних умовах, сформулювати і розв'язати педагогічне завдання.

Вправа «Конфліктологічні етюди» (рольові ігри з конфліктним змістом).

Мета. Формування навичок конструктивного педагогічного спілкування, попередження виникнення конфлікту, консолідуючої поведінки в конфліктних ситуаціях.

a.Хлопчик у присутності вчителя на перерві вдарив дівчинку. Обох дітей вчитель не знає, тому що він не проводить у цьому класі уроків.

b.Учні підкинули на стіл учителя мишу.

Умови гри не деталізуються, попередні події, і мотиви учасників не відомі, їх необхідно з'ясувати у ході гри. Такий варіант дозволяє виконавцям виявити свої індивідуально-особистісні особливості, знайти приховану мотивацію поведінки. Це вимагає спостережливості, здатності точно розуміти ситуацію і співрозмовника, вміння вносити корективи у свою поведінку.

При виконанні вправи були використані заздалегідь обговорені елементи психодрами:

a.Уявне створення обстановки – поділ групового простору на «сцену» і «глядацький зал».

b.Монолог – вираження «тихо, убік» прихованих внутрішніх думок і почуттів протагоніста.

c.Допоміжні «Я» - декілька учасників групи упродовж гри мають право висловлювати свої судження, гіпотези і виражати ті почуття, які важко висловити протагоністу.

4. Домашнє завдання - вправа "Лимонад".

5. Підведення підсумків.

Практичне заняття 5. Самовизначення.

Мета: визначення перспективних життєвих і професійних цілей, формування навичок планування життєдіяльності.

1.Розминка.

Психогімнастична вправа «Шкереберть».

Мета: зняття емоційної напруги, затисків.

Обраний ведучий виконує яку-небудь нескладну фізичну вправу, а група повторює її навпаки. Той, хто помиляється – заміняє ведучого.

2. Перевірка домашнього завдання. Вправа "Лимонад".

Мета: формування навичок позитивного мислення.

Необхідно згадати й описати найбільш характерні негативні ситуації вашого життя, що викликають у вас стрес (до п'яти ситуацій). Придумати, як перетворити потенційно негативний досвід у позитивний («якщо доля підсунула вам лимон, зробіть із нього лимонад»). Перелічити три приклади.

3. Гра «Чарівна крамниця».

Мета: створення настрою на активне міркування про дійсні цілі і сенс життя.

Один з учасників групи приходить у «чарівну» крамницю, де продавець–викладач пропонує покупцю все, що той може побажати: здоров'я, кар'єру, успіх, щастя, любов

тощо. Але оплатити потрібно тим, що цінується в житті: здоров'ям, любов'ю та ін.

Вправа “Кола”.

Мета: створення необхідного настрою для подальшої роботи.

Учасники на папері малюють три кола, що символізують минуле, теперішнє і майбутнє. Запитання для обговорення після виконання завдання:

- Як співвідноситься між собою минуле, теперішнє і майбутнє? Який між ними зв' язок? Чим відрізняються малюнки учасників?

Після аналізу учасники повинні знайти дві події, найбільш значущі в минулому, і дві події, що є найбільш бажаними в майбутньому. Під час обговорення увага акцентується на подіях, очікуваних у майбутньому.

Вправа «Мандри у часі».

Мета: визначення основних життєвих цілей; розвиток потреб та вмінь визначати перспективи та шляхи професійно-особистісного зростання.

Необхідно описати себе через 10 років якнайдетальніше. Потім, орієнтуючись на створений образ, необхідно виділити основні цілі на ці 10 років. Від кого залежить їх здійснення? Що може зашкодити реалізації життєвих планів? Створити індивідуальний план, в якому намітити конкретні кроки для досягнення цілей. Необхідно скласти плани на найближчий рік, (на три роки?), на 10 років. При цьому бажано орієнтуватися на той образ, що був створений спочатку.

Подальша робота складалась в обговорення значення професійної діяльності у твоєму житті (професійне визначення). Необхідно визначити, яке місце професійна діяльність займає у твоєму житті. Що ти чекаєш від своєї роботи? Яким ти бачиш себе на роботі в майбутньому?

4. Домашнє завдання - вправа “Програма “Антистрес”.

5. Підведення підсумків.

Практичне заняття 6. Зняття психоемоційної напруги (саморегуляція).

Мета. Навчання навичкам психологічної саморегуляції. Трансформація негативних переживань, пов'язаних із професійною діяльністю в позитивні емоційні стани.

1.Вправа «Добре слово».

Мета: створення необхідної довірливої атмосфери.

Кожен учасник повинен придумати для партнера, який знаходиться зліва приязні слова.

2.Перевірка домашнього завдання. Вправа «Прогарама «Антистрес».

Мета: формування навичок планування життєдіяльності на антистресовій основі, визначення індивідуальних методів зняття психоемоційної напруги.

Учасники повинні дома скласти атистресовий режим дня.

Колективне обговорення: за допомогою яких засобів можна удосконалити режим дня, щоб оптимізувати діяльності і мінімізувати напругу?

У ході подальшого обговорення визначаються спільні моменти, оригінальні способи. Аналізується, за якими принципами працює той чи інший метод.

3.Вправа «Антистресова релаксація».

Мета: досягнення релаксаційного стану.

Прийняти зручне положення. Глибоко вдихнувши, ненадовго затримати подих. Видихнути. Знову глибоко вдихнути і затримати подих. Видих супроводити звуком «хаааааааааааа». Відновити нормальне дихання, зосередивши на ньому увагу. На вдиху подумки говорити собі «Я», при видиху «розслаблений». Повторити 5 разів.

Вправа «Дерево».

Мета: формування внутрішньої стабільності, балансу нервово-психічних процесів , звільнення від ситуацій, що травмують.

Необхідно в стані релаксації уявити себе деревом, з яким найбільш легко себе ототожнити. Необхідно детально обміркувати у свідомості образ цього дерева: могутній чи гнучкий стовбур, переплетені гілки, листя, що колишеться, циркуляцію живильних соків по стовбуру, корені, що вросли у землю. Земля – це символ життя, корені – символ стабільності, зв'язку людини з реальністю. Уявлення коренів, що вросли у землю, актуалізує внутрішні взаємозв'язки з реальністю, зміцнює впевненість у собі.

Вправа «Концентрація на медитативному подиху» (дихальна техніка з використанням музичного супроводу).

Мета: повне розслаблення, ритмізація дихального процесу, підвищення внутрішньої стабільності, досягнення гармонії емоційних реакцій.

Прийняти зручну позу. Розслабити тіло. Намагаючись не змінювати природного ритму дихання, стежити за ним, говорячи собі: «Я почуваю свій вдих.... Почуваю видих... »

Вправа «Розмова незнайомою мовою» (голосова техніка).

Мета: очищення свідомості, зняття напруги з артикуляційного апарата.

Говорити не задумуючись, будь-що, що прийшло в голову, безглузді звукосполучення, що імітують звукову мову.

Вправа «Зоряна енергія» (зорова техніка з використанням музичного супроводу).

Мета: заряд короткострокової енергії і її оптимальне використання.

Уявити собі яскраве нічне небо. Вибрати найяскравішу зірку. А тепер ... проковтнути її! Вона вибухає всередині у вас, наповняючи весь організм енергією. Енергія проникає в усі клітки вашого організму, наповнюючи його бажанням щось змінити, виправити.

Вправа «Мобілізація».

Мета: відновлення сил, загальна готовність до виконання діяльності.

Зробити глибокий вдих – видих. Повторити 5 разів. Думкою повторити уявні формули:

«Я добре відпочив.»

«Мої сили відновилися.»

«У всім тілі відчуваю приплив енергії.»

«Думки чіткі, ясні.»

«М'язи наповнюються життєвою силою.»

«Я немовби прийняв освіжаючий душ.»

«Я готовий діяти.»

«По всьому тілу пробігає приємна прохолода.»

«Роблю глибокий вдих ... Різкий видих.... Прохолода...»

«Піднімаю голову.... Відкриваю очі...»

5. Підведення підсумків.

Обговорення змін, що відбулися підчас занять, враження від тренінгу.

Додаток К

МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кафедра практичної психології

Предмет – «Психологічні основи регуляції стресових станів, що виникають у професійній діяльності вчителя»

Модуль.

4 варіант.

1. Охарактеризуйте синдром емоційного вигоряння.

2. Дайте змістовну характеристику стрес-факторам.

3. Назвіть психофізіологічні механізми аутогенного тренування.

4. Перелічіть основні симптоми розвитку стресу.

5.Термін «загальний адаптаційний симптом» є синонімом:

А) гомеостазу В) першої стадії стресу

Б) стресу Г) усі відповіді не вірні

6.Якщо сила дії подразника не перевищує компенсаторних можливостей організму, розвивається …... стадія стресу:

А) аларм-стадія В) стадія виснаження

Б) стадія резистенції Г) усі відповіді не вірні

7. Розвиток реальних соматичних порушень у результаті впливу стресу, який людина не може подолати - це:

А) загальний адаптаційний синдром У) стадія виснаження

Б) соматизація Г) усі відповіді не вірні

8. Найчастіші прояви професійної деформації учителів:

А) агресивність У) оцінність суджень

Б) ригідність Г) усі відповіді вірні

9. За ступенем ушкоджень, які наносяться здоров'ю людини, розрізняють стрес:

А) евстрес і дистрес В) фізіологічний і психологічний

Б) інформаційний і емоційний Г) усі відповіді не вірні

10. Наявність життєвих планів як конкретних програм реалізації життєвих цілей належить до принципу …... розумної організації життя:

А) визначеності В) ритмічності

Б) перспективності Г) усі відповіді не вірні

11. Під час депресії спостерігається підвищення тонусу:

А) потиличних м'язів В) м'язів плечового пояса

Б) дихальної мускулатури Г) усі відповіді вірні

12. Для відновлення емоційного спокою необхідно:

А) стежити за своїм диханням

Б) підтримувати черевне дихання

В) думкою направляти подих у потрібну ділянку тіла

Г) усі відповіді вірні

13. Макарони, мінеральні солі, картопля, бобові є:

А) стимуляторами стресу

Б) продуктами, що знижують дію стресу

В) продуктами, що викликають швидкий приплив енергії

Г) усі відповіді не вірні

14. Внутрішній спокій, спостережливість, прагнення зрозуміти інших, прагнення вийти за межі проблеми – основні принципи:

А) роботи у тренінг-групі В) саморегуляції поведінки

Б) аутогенного тренування Г) усі відповіді вірні

15. Непевність у собі, підвищене почуття відповідальності, схильність до психогенних захворювань є проявами:

233

А) тривожності
Б) фрустрації
В) депресії
Г) ригідності