

10. Мещерякова С. Ю. Изучение психологической готовности к материнству как фактор развития дальнейших взаимоотношений матери и ребенка / С. Ю. Мещерякова, Н. Н. Авдеева // Соровские лауреаты. Философия. Социология. Психология. – М., 1996.
11. Минюрова С. А. Диалогический подход к анализу значения переживания материнства / С. А. Минюрова, Е. А. Тетерлева // Вопросы психологи. – 2003, №4. – С. 63–75.
12. Ниємела П. Психология личности и образ жизни / П. Ниємела Деятельностные, познавательные и эмоциональные изменения в переломные моменты жизни. – М., 1987. – С. 345.
13. Носенко Е. Л. Трансформация ценностных ориентаций современной молодежи / Э. Л. Носенко, Н. В. Фролова. – Д. : ДНУ, 1999.
14. Носенко Е. Л. Трансформация ценностных ориентаций на современном этапе развития общества (психологический аспект) / Э. Л. Носенко, Н. В. Фролова. – Д. : ДНУ, – 1999. – С.167.
15. Филиппова Г. Г. Материнство и основные аспекты его исследования в психологии / Г. Г. Филиппова // Вопросы психологии. – 2001, № 2. – С. 24–35.
16. Филиппова Г. Г. Материнство: сравнительно-психологический подход / Г. Г. Филиппова // Психол. журн. – 1999. – Т. 20, № 5. – С. 81–88.
17. Филиппова Г. Г. Психология материнства : учеб. пособ. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 240 с.
18. Филиппова Г. Г. Развитие материнского поведения в психологи в онтогенезе / Г. Г. Филиппова // Психология сегодня. – 1996. – Т.2, вип. 3. – С. 133.

Надійшла до редколегії 24.03.2010

УДК 159.942+159.923

Н. В. Грисенко, Е. Л. Носенко

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

НОВИЙ ПІДХІД ДО ПОПЕРЕДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГА У СВІТЛІ ІДЕЙ ПОЗИТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

На підставі порівняння ієрархічних структур так званих «сильних» властивостей особистості, виокремлених за допомогою новітнього опитувальника «Цінності у дії» [M. Seligman, K. Peterson, N. Park, 2004], на вибірці 125 педагогів встановлено каузальний зв'язок між позитивними рисами особистості, що формуються під впливом цінностей «мудрість» і «гуманність», і рівнем емоційного вигорання педагога. Доведено, що провідну роль у попередженні емоційного вигорання педагога відіграє рівень його когнітивних здібностей та компетентність у виконанні основної функції – трансляції знань, – та забезпечує психологічне благополуччя педагога і його гуманність.

Ключові слова: «цінності у дії», «сильні» риси особистості, метакогнітивні здібності педагога, попередження емоційного вигорання, психологічне благополуччя.

На основании сравнения иерархической структуры так называемых «сильных» свойств личности, выделенных с помощью новейшего опросника «Ценности в действии» [M. Seligman, K. Peterson, N. Park, 2004], на выборке 125 педагогов установлена каузальная связь между позитивными чертами личности, которые формируются под воздействием ценности «мудрость» и «гуманность», и уровнем эмоционального выгорания педагога. Доказано, что ведущую роль в предупреждении эмоционального выгорания педагога играет уровень его когнитивных способностей и компетентность в исполнении основной функции – трансляции знаний, – и обеспечивает психологическое благополучие педагога и его гуманность.

Ключевые слова: «ценность в действии», «сильные» черты личности, метакогнитивные способности педагога, предупреждение эмоционального выгорания, психологическое благополучие.

On the basis of comparison of hierarchical structure of the so-called «strong» properties of personality, selected by the newest questionnaire of «Value in operations» [M. Seligman, K. Peterson, N. Park, 2004], on a selection 125 teachers causal connection is set between positive lines

personalities which are formed under act of value «wisdom» and «humanity», and by the level of the emotional burning down of teacher. It is well-proven that a leading role in warning of the emotional burning down of teacher is played by the level of his когнітивних capabilities and competence in execution a basic function are translations of knowledges, - and provides psychological prosperity of teacher and his humanity.

Key words: «value in operations», «strong» lines of personality, метакогнитивные capabilities of teacher, warning of the emotional burning down, psychological prosperity.

Постановка проблеми. Незважаючи на те, що феномен емоційного вигорання, яке виникає у педагога внаслідок переживання негативних емоцій під час виконання професійної діяльності, має досить широку історію висвітлення у психологічній літературі кінця ХХ ст., зокрема завдяки глибинному аналізу й інтерпретації змісту феномену американською дослідницею К. Маслач [1986], автором визнаного опитувальника МБІ [19], проблема ієрархізації чинників виникнення вигорання у представників педагогічної професії та визначення методів його попередження зберігає свою значущість та актуальність. Можна запропонувати декілька пояснень цьому.

Перш за все, природа феномену є дуже складною. Згідно з найбільш широко визнаним підходом до його концептуалізації [С. Maslach, 1982; С. Maslach, S. E. Jackson, 1986; С. Maslach, W. Schaufeli, 1993], емоційне вигорання трактується як трьохвимірний синдром. Він включає *емоційне виснаження* (відчуття емоційного спустошення і втоми, через надмірне навантаження, через що емоційні ресурси особистості вичерпуються і вона почуває себе нездатною адекватно емоційно реагувати на події, пов'язані з професійною діяльністю); *деперсоналізацію* (тенденцію до прояву байдужості, негативізму по відношенню до об'єктів професійного впливу – учнів, – і навіть педагогічного цинізму); *редукцію професійних обов'язків* (як реакція на відчуття професійної некомпетентності і негативного переживання неуспішності своєї діяльності, що, у власну чергу, призводить до негативного прийняття себе як професіонала, зниження оцінки успішності власної діяльності). Така багатовимірна структура емоційного вигорання надихає дослідників на пошук різноманітних пояснень вигорання та визначення можливих засобів подолання його симптомів.

По-друге, той факт, що емоційне вигорання педагога, попри широкі дослідження феномена, залишається розповсюдженим явищем у професійній діяльності представників педагогічної професії практично у всьому світі [11; 15; 16; 21; 23; 26] дає підстави піддавати сумніву адекватність підходів до визначення чинників вигорання. Складається враження, що проведені дослідження не дали відчутних результатів для психологічної практики. Навіть стислий огляд великої кількості публікацій з проблеми вигорання педагога розкриває очевидну непослідовність та неузгодженість результатів досліджень, які стосуються чинників вигорання, принципів їх класифікацій і висновків, які можуть бути рекомендовані для впровадження у педагогічну практику з метою розробки повноцінних програм психотерапевтичного впливу.

По-третє, якщо до недавнього часу вигорання педагога розглядалося і обговорювалося як синдром, що виникає після достатньо тривалого періоду виконання професійних обов'язків [17; 18], то останнім часом з'явилося чимало публікацій, що свідчать про появу емоційного вигорання як у молодих вчителів, так і навіть у студентів, що готуються стати вчителями і досвід педагогічної діяльності яких обмежується лише педагогічною практикою [14; 20; 24; 27]. Рання поява симптомів емоційного вигорання у молодих учителів є вагомою причиною для того, щоб висловити припущення відносно неадекватності встановлених чинників вигорання або відносно необхідності їх ієрархізації. Зокрема, багато демографічних, ситуаційних, організаційних і навіть особистісних факторів вигорання, які

достатньо широко обговорюються в літературі (сімейний статус учителя; тривалість стажу роботи; навчальне навантаження; необхідність виконання додаткових обов'язків, які вчителю доручає адміністрація шкіл; взаємовідносини з батьками учнів; кар'єрні орієнтації вчителя тощо), на наш погляд, дають можливість ранжування у відповідності з рівнем їх значущості для спричиненні вигорання вчителя. Адже, вчителі-початківці не встигли відчути негативний вплив вищезазначених несприятливих умов педагогічної діяльності і, тим не менше, відрізняються ознаками вигорання. Отже, є інші, більш вагомі чинники цього синдрому.

У цьому світлі заслуговують спеціального обговорення опубліковані нещодавно дані відносно порівняння основних джерел стресу вчителів у різних країнах, як високорозвинених, так і в країнах з більш низьким рівнем економічного розвитку. Серед чинників, що зумовлюють вигорання, згадувались, як відомо, і економічні умови (недостатньо сучасне навчальне обладнання шкіл, переповнені класи, необхідність роботи у декілька змін, низьке суспільне визнання педагогічної професії, низька заробітна платня). Порівняння рівнів вигорання вчителів у різних країнах показало, що економічні фактори виявилися менш значущими як причини стресу, ніж очікувалося. Так, наприклад, група дослідників (Y. Demirel, N. Güler, A. Toktamis) довела, що турецькі вчителі, які працюють не у сприятливіших умовах, у порівнянні з вчителями розвинених країн світу (США, Канада, Франція, Нідерланди, Італія, Емірати, Греція), мають не тільки не більші, а навіть нижчі показники емоційного вигорання, ніж вчителі розвинених країн. [13] Ці дані дозволили авторам відхилити гіпотезу про суттєвий вплив ситуаційних факторів на вигорання педагога й поставити питання щодо необхідності пошуку інших пояснень чинників вигорання педагога, ніж умови діяльності. На відміну від даних, які були отримані при вивченні рівня вигорання вчителів, турецькі автори встановили певну залежність вигорання від матеріального стану вчителів. Це спостереження дозволило авторам висунути гіпотезу, що серед релевантних причин вигорання може бути низька *якість освітньої підготовки*, яку отримали вчителі, внаслідок їх низького матеріального забезпечення. Хоча це не вичерпує можливі пояснення цих цікавих результатів.

Аналіз стану розробки досліджень проблеми вигорання педагога дає підстави виокремити цілу низку *неузгодженостей* в аспекті надання відносної значущості різним чинникам вигорання і зміщення інтересу дослідників з організаційних факторів та факторів оточуючого середовища на особистісні детермінанти цього синдрому.

Четверта причина, чому проблема вигорання педагога зберігає свою значущість, зумовлена тими змінами загальної орієнтації досліджень у галузі психології особистості на початку XXI століття, зокрема появою нового напрямку досліджень особистості, пов'язаного з визначенням особистісних факторів позитивного функціонування людини, що забезпечують її благополуччя: суб'єктивне, психологічне та соціальне. Поява такого спрямування досліджень дає підстави вважати, що по відношенню до емоційного вигорання вчителя розмова може вестися скоріше не про визначення стратегій подолання симптомів вигорання, які вже виникли, як пропонують деякі дослідники цієї проблеми, а про запобігання появи вигорання.

Поява на перетині XX і XXI століть інтересу до так званої позитивної психології з її суттєвими досягненнями не тільки у визначенні теоретичних принципів та постулатів, а й у розробці методів і засобів практичної роботи із забезпечення оптимального функціонування людини, відкриває нові перспективи дослідження «старого» феномену вигорання. Необхідно також зазначити, що реалізація закликів фахівців у галузі теоретичної психології відносно необхідності зближення основного *об'єкта* психологічних досліджень – людини – з *предметом* дослі-

дження теоретичної психології, яким повинна стати психологія особистості [6], допоможе вивести психологію особистості, що відіграла протягом ХХ століття дисидентську роль, на передові позиції у теоретичній психології.

Метою даної статті є емпірична перевірка гіпотези щодо визначальної ролі так званих «позитивних цінностей» і «сильних» властивостей особистості, які формуються завдяки дотриманню цих цінностей, у попередженні емоційного вигорання педагога. Для перевірки гіпотези було обрано новий методичний інструментарій «Цінності у дії» (VIA), створений нещодавно американськими дослідниками М. Селігманом, К. Петерсоном і Н. Парк (2004) [25], і перекладений на українську мову викладачами кафедри загальної та педагогічної психології ДНУ ім. О. Гончара професором Е.Л. Носенко та доцентом Л.І. Байсарою. У цьому опитувальнику представлено шість основних *цінностей* (чеснот), які дослідники визначили як *позитивні* з урахуванням таких критеріїв: 1) вони *співпадають* в усіх культурах, філософіях і релігіях світу і тлумачаться як позитивні; 2) слідування цим цінностям у житті свідчить про *відсутність* у суб'єкта ознак психічних розладів, описаних у довідниках симптомів психічних захворювань, зокрема у DSM-IV/DR. У табл. 1 представлено перелік цих шести позитивних чеснот і 24 «сильних» особистісних властивостей, згрупованих навколо них, що формуються у людини завдяки дотриманню у життєдіяльності згаданих чеснот (цінностей).

Таблиця 1

Позитивні риси особистості у класифікації «Цінності у дії»

Мудрість	Креативність, допитливість, відкритість досвіду, любов до навчання, відчуття перспективи
Сміливість	Хорообрість, наполегливість, чесність, ентузіазм
Гуманність	Любов, доброта, соціальний інтелект, готовність і вміння підтримувати доброзичливі стосунки з оточуючими
Справедливість	Громадянськість (citizenship), справедливе ставлення до оточуючих, лідерство
Поміркованість	Вибачливість (forgiveness and mercy); скромність, стриманість, саморегуляція
Трансцендентність	Цінування краси і видатних досягнень; вдячність, надія, гумор, духовність

При проведенні емпіричного дослідження вирішувалися такі **завдання**:

- визначення ієрархії позитивних цінностей і відповідних властивостей особистості, що попереджують появу емоційного вигорання педагога;
- емпірична перевірка інформативності особистісних факторів попередження емоційного вигорання педагога.

Для вирішення задачі побудови ієрархії особистісних факторів, що в більшій чи меншій мірі попереджують виникнення емоційного вигорання у педагога, ми звернулися до так званої *формули специфікації Р. Кеттелла*, що є модифікацією відомої формули К. Левіна, за допомогою якої ілюструється залежність поведінки від особистісних і організаційних факторів людини та ситуації (В=Р,О,С). Згідно з формулою специфікації Кеттелла на поведінку певного типу найбільшою мірою впливає той особистісний фактор, який відіграє суттєву роль у визначенні її успішності. Оскільки провідною функцією діяльності педагога є *здобуття та передача знань*, ми припустили, що він отримує найвище задоволення від успішності виконання саме цієї функції, і тому позитивна цінність «Мудрість», навколо якої згруповані такі «сильні» риси особистості, як допитливість, креативність, відкритість новому досвіду, любов до пізнання та бачення перспективи, є провідною особистісною передумовою попередження вигорання педагога. Успішне ви-

конання педагогом основної функції – навчання – забезпечує йому відчуття власної гідності, впевненості у собі, самоповаги, віри у власну суб'єкту ефективність та почуття психологічного благополуччя. З іншого боку, недостатньо успішне виконання основних професійних обов'язків, пов'язаних з навчанням, що зумовлюється як меншою значущістю цінності «Мудрість», так і недостатньо високим рівнем інтелекту, сформованості метакогнітивних здібностей і досвіду їх застосування, є глибинним, системотвірним фактором, що зумовлює виникнення емоційного вигорання в педагога. Від рівня розвитку «сильних» властивостей, що презентують «Мудрість» залежить і гуманність педагога, і його справедливість у оцінюванні досягнень учнів.

Аналіз останніх публікацій з проблеми емоційного вигорання свідчить про те, що якість виконання основної функції педагога, пов'язаної з навчанням, призводить до виснаження навіть у молодих вчителів. За даними німецьких дослідників, наприклад, у 40 % молодих учителів спостерігаються зміни у поведінці, що створюють ризик для їхнього психічного здоров'я навіть на етапі підготовки до діяльності педагога. Вони пояснюють це недостатньою сформованістю *вміння передавати знання* і незадоволенням собою при виконанні саме навчальної діяльності, коли у педагога ще немає ніяких інших додаткових обов'язків [27]. У дослідженні вітчизняного науковця Н. М. Булатевич теж було емпірично доведено, що з декількох груп чинників емоційного вигорання, які вона досліджувала, найбільшою мірою на появу емоційного вигорання впливає низький рівень саме *професійної майстерності*, основним операційним показником якої вона вважала рівень професійної компетентності (знання предмету, володіння методикою викладання матеріалу) та рівень сформованості педагогічної техніки [1]. Опосередковано правомірність висунутої нами гіпотези підтверджують дослідження і результати спостережень сучасної української дослідниці Т. В. Зайчикової, яка встановила, що більше половини студентів педагогічних ВНЗ тією чи іншою мірою відчують появу симптомів емоційного вигорання після проходження педагогічної практики, тобто після появи можливості реалізувати на практиці функції навчання [3]. Недостатня сформованість метакогнітивних здібностей, як один з чинників емоційного вигорання, призводить до обмеження бачення власних можливостей успішної професійної самореалізації, як правомірно стверджує дослідниця.

Гіпотеза дослідження базується також на результатах вивчення різних форм виявлення *професійного мислення* майбутніх вчителів. Як виявила Л.Р. Джелілова, більша частина вчителів, що брала участь у її емпіричному дослідженні, підходила до вирішення педагогічних завдань методом *репродукування* (точного копіювання готових зразків), або заміни одних елементів уроку іншими з *готових методичних розробок*. Лише окремі індивідууми користувалися методом *самостійного пошуку рішень* [2]. Це пояснює, чому вчителі відчують істотні труднощі у роботі з новим інформаційним матеріалом, необхідність застосування якого породжує в них невпевненість. Незадоволення вчителя собою, своїм рівнем професійної підготовки, власне й призводить, у першу чергу, до появи ознак емоційного вигорання, пов'язаного з *підвищеною чутливістю до інформації*, яка *знижує позитивність образу «Я»*, що викликає активізацію «захисних механізмів особистості».

У світлі вищезазначеного ми висунули таку **гіпотезу**, що основним чинником емоційного вигорання є незадоволення педагога ефективністю виконання його основної професійної функції – навчання, а успішність виконання цієї функції забезпечується високим рівнем розвитку інтелектуальних та метакогнітивних здібностей педагога, а також сформованістю *позитивної орієнтації* на здобуття та надання знань як основної цінності, що спрямовує його професійну діяльність. Похідним, за нашою гіпотезою, було наявність у вчителя ознак гуманності, які свід-

чать про те, що успішна реалізація основної функції (навчання) попереджує виникнення у вчителя емоційного вигорання та пов'язаних з ним негативних емоційних переживань спустошеності, виснаження, які на більш глибоких стадіях вигорання призводять до появи ознак деперсоналізації, тобто позбавлення позитивних емоцій, відчуження вчителя від учнів та студентів і навіть негативного ставлення до них, оскільки незадоволення собою вчитель пов'язує саме з неможливістю викликати позитивний емоційний відгук у учнів та студентів, яких він навчає.

Організація і результати емпіричного дослідження. Емпіричне дослідження було проведено на вибірці зі 125 молодих вчителів (середній вік 28 років, стаж педагогічної роботи – не більше 8 років), сформованих з представників викладачів університету (38 осіб – 30 % від загальної кількості досліджуваних), студентів-випускників педагогічного училища (41 особа – 33 % вибірки) та вчителів загальноосвітніх шкіл (46 осіб – 37 % вибірки). Методичне забезпечення, що було застосоване у цьому дослідженні включало, крім згаданого вище новітнього опитувальника позитивних цінностей та властивостей особистості («Цінності у дії» (VIA) М. Селігмана та К. Петерсона), дві паралельні методики оцінки рівня професійного вигорання педагога, а саме: методику «Дослідження емоційного вигорання»

В. В. Бойко [8] та опитувальник «Визначення психічного виснаження» О. О. Рукавішникова [9], які співвідносяться за покладеними в основу їхньої розробки ідеями, щодо форм прояву емоційного вигорання, з відомою методикою дослідження емоційного вигорання К. Маслач (МВІ). За допомогою зазначених методик виявлялися особистісні зміни, що виникають під впливом негативних переживань у процесі професійної діяльності, спочатку як ситуаційні зміни настрою (появи почуття напруги, спустошення, тривоги), а з часом, як форми особистісних негативних трансформацій (деперсоналізації та знецінення досягнень власної професійної діяльності). За допомогою короткого вибіркового тесту інтелекту (КОТ – в адаптації В. М. Бузіна) [8] вимірювався загальний показник інтелектуальних здібностей особистості, а за допомогою опитувальника Ю. В. Скворцової [10], діагностувався рівень метакогнітивних знань і здібностей, які реалізуються в інтелектуальній діяльності. Оскільки представники напряму позитивної психології вважають, що наявність в людини позитивних цінностей і «сильних» властивостей особистості, які сформульовані у цьому опитувальнику, зумовлює її психологічне благополуччя, ми використали також для перевірки гіпотези дослідження, щодо зв'язку позитивних цінностей і властивостей особистості із задоволенням людини собою як суб'єктом професійної діяльності, дві методики оцінки благополуччя: опитувальник «Шкали психологічного благополуччя» К. Д. Рифф [1989] (що передбачають оцінку позитивного сприйняття себе, вміння підтримувати доброзичливі стосунки з іншими, готовності покладатися на власні сили, наявності «екологічної майстерності», цілей в житті й прагнення до самовдосконалення) в адаптації до вибірки молодих українських досліджуваних О. М. Знанецькою [4] та відому методику Р. Флюгеля «Емоційний щоденник» [17] для оцінки співвідношення позитивних і негативних емоцій, що виникають під час виконання професійної діяльності в педагога, як показник рівня суб'єктивного задоволення якістю її виконання.

На рис.1 представлено результати розподілення вибірки методом кластерного аналізу (алгоритм к-середніх) на дві групи, що максимально відрізняються за середніми величинами усіх відібраних для аналізу показників, а саме: самооцінки досліджуваними за шкалою Лікерта рівнів притаманності їм «сильних» особистісних властивостей, виміряних за допомогою опитувальника («Цінності у дії» (VIA)); рівнів інтелектуальних та метакогнітивних здібностей; показників психологічного та суб'єктивного благополуччя та показників інтенсивності виявлення ознак емоційного вигорання.

У табл. 3 представлено розбіжності між кластерами за тими з 24 «сильних»

властивостей особистості, які потрапили в перелік п'яти найбільш характерних («top signature character strengths») для кожного індивідуума «сильних» властивостей, що ідентифіковані на підставі ранжування балів за кожно з 24 «сильних» особистісних властивостей.

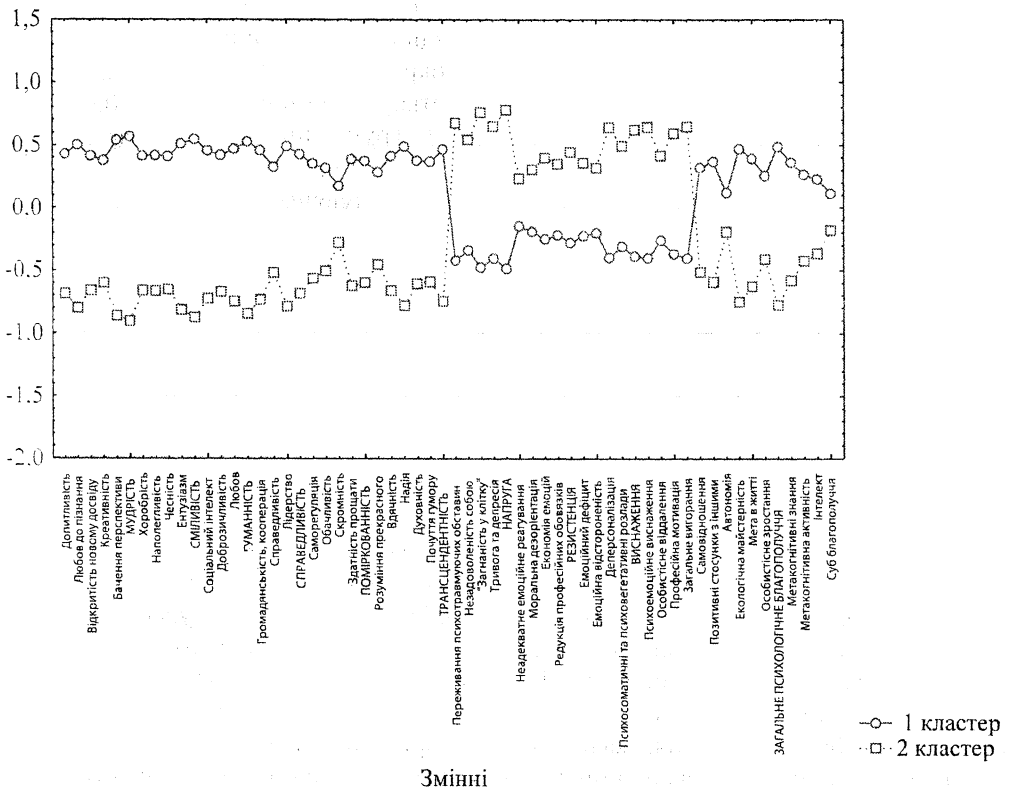


Рис. 1. Результати кластеризації вибірки на 2 кластери (алгоритм К-середніх) за змінними обраних особистісних властивостей, показників інтенсивності вигорання та ознак благополуччя

Таблиця 3

Показники розбіжностей за визначальними властивостями особистості між двома кластерами

Цінності (чесноти)	«Сильні» риси особистості	Частка осіб, які мають «сильні» риси, об'єднані навколо відповідних цінностей, %		Розбіжності за критерієм F^* -кутове перетворення Фішера
		1 кластер (з низьким рівнем вигорання)	2 кластер (з високим рівнем вигорання)	
Мудрість	Любов до пізнання	27 %	15 %	1,718 ($p \leq 0,05$)
	Бачення перспективи	14 %	2 %	2,637 ($p \leq 0,00$)
Гуманність	Любов	52 %	33 %	2,061 ($p \leq 0,02$)
Справедливість	Громадянськість, кооперація	21 %	2 %	3,567 ($p \leq 0,00$)

Порівняльний аналіз отриманих даних показав, що відсоткова частка осіб серед так званих «сильних» особистісних властивостей, які визнані за формулою специфікації Р. Кеттела як важливі для забезпечення успішності професійної діяльності педагога, виявилася статистично вищою у першому кластері, що об'єднує досліджуваних з більш низьким рівнем емоційного вигорання, більш високими показниками інтелектуальних і метакогнітивних здібностей та вищим показниками психологічного і суб'єктивного благополуччя. Зокрема, суттєві розбіжності, які виявилися значущими за критерієм F^* -кутове перетворення Фішера (при $p < 0,05$) виявилися за характеристиками, що відносяться до групи цінностей «Мудрість», а саме «любов до пізнання» та «бачення перспективи»; і «Гуманність», а саме «любов» як готовність до прояву щирих почуттів до оточуючих людей; «Справедливість», а саме «громадянськість та кооперація» як здатність людини до роботи в групі, до взаємоповаги при досягненні спільних цілей. Додатковий аналіз ранжованих рядів цінностей для кожного з виокремлених кластерів дозволив оцінити розбіжності між ними ще за декількома показниками. Хоча, як встановлено, для вибірки українських молодих вчителів, незалежно від рівня їх емоційного вигорання, характерними є такі особистісні характеристики як вдячність, доброзичливість, надія, готовність виявлення любові до оточуючих, автентичність поведінки і особистісного ставлення до оточуючих, тим не менш кластери досліджуваних, в яких зафіксовані різні рівні вигорання, відрізняються ще за деякими ознаками. Так, наприклад, якщо у кластері з низьким рівнем вигорання у п'ятірку «сильних» властивостей особистості крім вдячності, доброзичливості, готовності прояву любові до оточуючих, входять і допитливість, одна з особистісних характеристик, яка формується завдяки дотримуванню цінності «Мудрість», то у досліджуваних кластера з більш високим рівнем вигорання ця характеристика не належить до п'ятірки «сильних» властивостей особистості. Нами зафіксовані розбіжності також у рангових характеристиках такої важливої для педагогічної діяльності властивості особистості як любов до пізнання, яка в кластері з порівняно нижчим рівнем емоційного вигорання і вищими показниками розвитку інтелектуальних та метакогнітивних здібностей, та більш високими показниками психологічного благополуччя, займає 9 місце в ієрархії 24 особистісних властивостей, у той час як у досліджуваних з порівняно більш високим рівнем вигорання ця характеристика (любов до пізнання) займає лише 18 місце, тобто вона наближується до переліку особистісних властивостей, що характеризується найнижчим рівнем розвитку.

Необхідно зазначити також, що обидві порівнювані групи відрізнялися і за відсотковою часткою досліджуваних, у яких була зафіксована повна відсутність у п'ятірці найбільш характерних для них властивостей особистості жодних характеристик, що відноситься до групи «Мудрість» (табл. 4).

Отже, у кластері з порівняно нижчим рівнем вигорання та вищими показниками благополуччя, відсоткова частка досліджуваних, яка не має властивостей, характерних для цінності «Мудрість», серед п'яти факторів становить лише 35 %, у той час як у другому кластері ця відсоткова частка статистично значуще вища і становить 50 % ($\varphi=1,65$, при $p < 0,05$). Хоча, як зазначалося, цінність «гуманність» і пов'язані з нею характеристики (доброзичливість, готовність до прояву любові до оточуючих людей) характерна для представників української вибірки і може розглядатися як одна з типових ознак української ментальності, все ж таки має певні статистичні відмінності між кластерами з більш високими та більш низькими показниками вигорання. А саме, у першому кластері відсоткова частка людей, які не мають серед п'ятірки найбільш важливих властивостей особистості, пов'язаних з цінністю «Гуманність», становить 12 %, і вдвічі більше в кластері з більш високими показниками вигорання – 23 % ($\varphi=1,64$, при $p < 0,05$). Відрізняються обидва кластери і за характеристиками цінності «Помірюванність»,

яка у кластері з більш високими податками вигорання становить лише 20 %, у той час як у другому кластері ця відсоткова частка людей статистично значуще вища і становить 49 % ($\varphi=2,4$, при $p \leq 0,01$). Таким чином, можна зробити висновок, що вчителі, які мають більш низькі показники вигорання та більш високий рівень інтелектуальних та метакогнітивних здібностей, а також психологічного і суб'єктивного благополуччя, у життєдіяльності дотримуються таких цінностей, як «Мудрість» та «Гуманність», а вчителі, що мають більш високі показники вигорання та більш низькі рівні інтелектуальних та метакогнітивних здібностей, психологічного і суб'єктивного благополуччя більше слідує таким цінностям як «Поміркваність», тобто є більш стриманими у взаємодії з іншими.

Таблиця 4

Показники розбіжностей між двома кластерами у відсутності відповідних цінностей у першій п'ятірці визначальних властивостей особистості

Цінності (чесноти)	Відсоткова доля осіб, які не мають жодної властивості у першій п'ятірці визначальних характеристик особистості		Розбіжності за критерієм φ^2 -кутове перетворення Фішера
	1 кластер (з низьким рівнем вигорання)	2 кластер (з високим рівнем вигорання)	
Мудрість	27 (35 % від 77)	24 (50 % від 48)	1,65 ($p \leq 0,05$)
Сміливість	41 (53 % від 77)	30 (62,5 % від 48)	1,02
Гуманність	9 (12 % від 77)	11 (23 % від 48)	1,64 ($p \leq 0,05$)
Справедливість	49 (64 % від 77)	31 (65 % від 48)	0,11
Поміркваність	49 (64 % від 77)	20 (42 % від 48)	2,4 ($p \leq 0,00$)
Трансцендентність	8 (10 % від 77)	6 (12,5 % від 48)	0,36

Висновки. Отже отримані дані відкривають принципово новий підхід до вивчення проблеми попередження емоційного вигорання вчителя, глибинним механізмом виявлення якого є відчуття незадоволення педагогом собою як суб'єктом професійної діяльності. Проведене емпіричне дослідження і теоретичний аналіз з проблеми емоційного вигорання дозволив підтвердити гіпотезу, що саме той вид діяльності, який є провідним для професіонала певного спрямування, заслуговує бути поставленим у центр уваги при дослідженні чинників емоційного вигорання. Для педагога, як ми і передбачали, таким видом діяльності виявилася саме діяльність, пов'язана з реалізацією когнітивної функції, інтелектуальної і пізнавальної активності, і вміння надавати знання учням. На підставі проведеного дослідження можна визначити конкретні підходи до попередження емоційного вигорання і визначити шляхи збереження здоров'я людини, не тільки самого педагога, а і його учнів, які потерпають від учителя з синдромом емоційного вигорання. Адже, навіть при наявності культурних особливостей загальної гуманності, як виявлено у емпіричному дослідженні, простежуються розбіжності між молодими педагогами, які вже мають ознаки емоційного вигорання, саме в реалізації властивостей, що об'єднується навколо цінностей «Гуманність» та «Мудрість». Отже зниження гуманності є наслідковим ефектом більш низького рівня сформованості у педагога характеристик, пов'язаних з цінністю «Мудрість». На наш погляд, отримані нами дані пояснюють відомі з літератури спостереження, що вчителі мають вищі показники вигорання, якщо вони навчають талановитих, обдарованих дітей, у порівнянні з дітьми, які мають затримки психічного розвитку, або якщо вони працюють зі старшокласниками, ніж ті, що працюють з молодшими дітьми, тому, що вони викладають не маючи при цьому відповідних особистісних ресурсів, а саме інтелектуальних та метакогнітивних здібностей, а

також сформованої позитивної орієнтації на здобуття та розповсюдження знань. Це свідчить про певні недоліки, які існують в системі освіти при підготовці майбутніх учителів. Низький рівень престижності професії, низькі конкурси вступу до педагогічних ВНЗ призводить до того, що педагогами стають, за певними винятками, не найкращі студенти. І це, звичайно, не може не викликати потреби у необхідності суттєвих змін у системі підготовки педагогічних кадрів та в організації педагогічної системи в цілому.

Бібліографічні посилання

1. Булатевич Н. М. Синдром емоційного вигорання вчителя : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. психол. наук: 19.00.04 / Н. М. Булатевич . – К., 2004.
2. Джелілова Л. Р. Психологічні особливості розвитку професійного мислення майбутніх вчителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня, канд. психол. наук : 19.00.07 / Л. Р. Джелілова. – К., 2008.
3. Зайчикова Т. В. Психологічні особливості прояву синдрому емоційного вигорання у студентів / Т. В. Зайчикова // Психологічна теорія і технологія навчання. Актуальні проблеми психології. – Т. 8. – Вип. 2. / за ред. С. Д. Максименка, М. Л. Смольсон. – К. : «Міленіум», 2006.
4. Знанецька О. М. Методика дослідження феномену психологічного благополуччя: опис, адаптація, застосування / О. М. Знанецька // Вісник Дніпропетр. ун-ту. Сер. Педагогіка і психологія. – Д., 2006. – Вип. 9. – С. 40–46.
5. Карамушка Л. М. Проблема синдрому «професійного вигорання» в педагогічній діяльності в зарубіжній та вітчизняній психології / Л.М. Карамушка, Т. В. Зайчикова // Актуальні проблеми психології: Наукові записки Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К. : Нора-Друк, 2001. – Вип. 21. – С. 210–217.
6. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С.Д. Максименко. – К. : Вид-во ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
7. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психол. журн. – 2001. – Т. 22, № 1. – С. 90–101.
8. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособ. – Самара : Изд. дом «БАХРАХ», 1998. – 672 с.
9. Рукавишников О. О. Особистісні детермінанти і організаційні фактори генезису психічного вигорання педагога : дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : Ярославль, 2001. – 173 с.
10. Скворцова Ю. В. Разработка методики самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности / Ю. В. Скворцова // Ярославский психол. вестник. – Вип. 14. – М.; Ярославль: Изд-во «Российское психологическое общество», 2005. – С. 65–70.
10. Формашок Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т. В. Форманюк // Вопр психол. – 1994. – № 6. – С. 56–64.
11. Abu-Hilal MM, el-Emadi AA. Factor structure and reliability of burnout among Emirate and Palestinian teachers. Psychol Rep. 2000 Oct; 87(2): 597–610.
12. Beck, C.L., & Gargiulo, R.M. (1983). Burnout in teachers of retarded and nonretarded children. Journal of Educational Research, № 76, 169–173.
13. Demirel Y., Güler N., Toktamis A. Burnout among high school teachers in Turkey. // Professional Med J Sept 2005; 12(3): 312–316.
14. Dückers-Klichowski, S. (2005). *Burnout bei Lehramtsanwärtern im Primarbereich* [Burnout in teachers on probation in primary schools]. Berlin: Logos.
15. Evers, W. J. G., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. British Journal of Educational Psychology, vol. 72, pp. 227–243.
16. Farber B.A. Stress and burnout in suburban teachers // Journal of Educational Research. – 1984. Vol. 77, № 6. – P. 325–331.
17. Flugel, J. C. Studies in feeling and desire. – London. – 1985.
17. Gaines J., Jermier J. M. Emotional exhaustion in a high stress organization // Academy of Management Journal. – 1983. – № 26. – P. 567–586.

18. **Gold Y.** Does teacher burnout begin with student teaching // Education. – 1985. – Vol.105, №3. – P.254-257.
19. **Maslach, C., & Jackson, S. E.** (1986). Maslach Burnout Inventory Manual (2nd edn.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
20. **Nosenko, E.** On the syndromological approach to studying the personality aspects of teaching stress//Abstracts of the XXIX International Congress of psychology. Berlin. Germany. July 20-25, 2008. In Introductory Journal of psychology. – Vol 43. Issue 3/4. June – August 2008. p. 507 .
21. **Pedrabissi L, Holland JP, Santinello M.** Stress and burnout among teachers in Italy and France. J Psychol. 1993 Sep; 127(5):529-35.
22. **Peterson, C., & Seligman, M. E. P.** (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association.
23. **Schwarzer, R., Schmitz G. S., & Tang, C.** (2000). Teacher burnout in Hong Kong and Germany: a cross-cultural validation of the Maslach Burnout Inventory. *Anxiety, Stress & Coping*, vol. 13, no. 3, pp. 309-327.
24. **Schorn, N. K. & Buchwaid, P.** (2007). Burnout in Student Teachers. In P. Roussi, E. Vasilaki, K. Kaniasty, & J.D. Barker (Eds.), *Electronic Proceedings of the 27th Conference of the STAR Society, 13-15 July 2006, University of Crete, Rethymnon* (pp. 150 - 159).
25. **Peterson, C., and Seligman, M.E.P** (2004) *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. – New York: Oxford university Press.
26. **Van Horn JE, Schaufeli WB, Greenglass ER, Burke RJ.** A Canadian-Dutch comparison of teachers' burnout. *Psychol Rep.* 1997 Oct; 81 (2): 371-82.
27. **Zimmermann L., Wangler J., Unterprink T., Pfeifer R., Wirschung M., Bauer J.** Mental health in a sample of German teachers at the beginning of their occupational career// Abstracts of the XXIX International Congress of psychology. Berlin. Germany. July 20-25, 2008. In Introductory Journal of psychology. – Vol 43. Issue 3/4. June – August 2008.

Надійшла до редакції 18.03.2010

УДК 159.9.072.432:316.6:328.183

О. М. Данцева, Л. І. Тимофеева

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

ІНТЕНТ-АНАЛІЗ ПЕРЕДВИБОРЧОГО ДИСКУРСУ ПОЛІТИЧНИХ ПАРТІЙ УКРАЇНИ

Здійснено спробу узагальнити результати дослідження дискурсивного підходу у психології. З використанням методичних засобів інтент-аналізу досліджується інтенціональний аспект передвиборчої вербальної комунікації партій, реконструюється інтенційний зміст виступів основних суб'єктів політичних процесів. Представлено результати емпіричного дослідження особливостей передвиборчого дискурсу України.

Ключові слова: вербальна комунікація, політичний дискурс, дискурсивний підхід, інтенція суб'єкта, інтент-аналіз.

Предпринята попытка обобщения результатов исследований, осуществленных с позиций дискурсивного подхода в психологии. С использованием методических средств интент-анализа исследуется интentionальный аспект предвыборной вербальной коммуникации партий, реконструируется интentionальное содержание выступления основных субъектов политических процессов. Представлены результаты эмпирического исследования особенностей предвыборного дискурса Украины.

Ключевые слова: вербальная коммуникация, политический дискурс, дискурсивный подход, интенция субъекта, интент-анализ.

In article was made an effort to extend the results of research discourse approaching in psychology. From using methodical means of intent-analysis investigates intent aspect of preelection verbal communication, reconstructs intent content of speeches of main subjects in politi-