

Учені другого напрямку говорять про те, що комунікація ширше за обсягом, ніж спілкування, оскільки обмін інформацією тут відбувається не тільки в живій, але й в неживій природі та суспільстві.

Згідно з третьою точкою зору, поняття „спілкування” та „комунікація” можна ототожнити. Але ці слова можуть виступати синонімами тільки в лінгвістичному аспекті, в той час як в педагогіці та психології більша увага приділяється визначенню сутності кожного з цих понять як особливих видів людської діяльності.

З нашої точки зору, таке трактування комунікативної компетентності є дещо вузьким, оскільки відображає лише один з її аспектів - налагодження зв'язків встановлення та підтримання контактів. Тому вважаємо, що у визначенні поняття „комунікативна компетентність” мають бути не лише відображені знання, уміння, навички людини, які забезпечують ефективність комунікації, але й розширене, уточнене поняття самої ефективності, яка зумовлюється наскільки добре вдається обмін повідомленнями заради досягнення певних цілей, задоволення певних потреб партнерів зі спілкування.

На основі аналізу педагогічної, методичної, лінгвістичної літератури в структурі професійного іншомовного спілкування майбутніх фахівців сфери охорони здоров'я ми виділили такі її компоненти:

- когнітивний – знання норм сучасної іноземної мови (лексичних, граматичних тощо), фахової термінології;
- комунікативно-операційний – уміння використовувати мовні засоби відповідно до мети, умов, ситуації спілкування, володіння базовими професійно мовленнєвими уміннями, які зумовлені потребами професійної діяльності;
- комунікативно-експресивний – володіння екстралінгвістичними засобами спілкування (темп мовлення, інтонація).

Ураховуючи багатогранність діяльності майбутнього лікаря і взявши за основу типологічний критерій „мета професійного іншомовного спілкування”, ми виділили три функції професійного іншомовного спілкування фахівця цього профілю:

- Інформаційну (обмін, передача і прийом інформації у формах повідомлень, думок, поглядів, задумів, рішень учасників ділового спілкування, набуття індивідуального соціального досвіду у процесі спілкування);
- Організаційну (засвоєння норм соціально-типової поведінки, здійснення управління колективом, взаємне орієнтування та узгодження дій при організації спільної діяльності);
- Експресивну (виявлення змісту взаємодії, взаємопізнання і взаєморозуміння партнерами один одного, зміна поведінки, особистісних мовленнєвих якостей партнера, його намірів, установок, дій, визначення впливу на аудиторію, створення психологічного фону взаємодії через породження емоційних переживань і станів).

Таким чином, ми можемо зробити **висновок**, що комунікативна компетентність студентів - майбутніх лікарів - це здатність їх до професійного спілкування, під час якого відбувається не тільки обмін необхідною для справи інформацією, але й здійснюється продуктивна співпраця, створюється морально-психологічна атмосфера досягнення найсприятливішого результату у взаємовідносинах з колегами, клієнтами та пацієнтами, забезпечується вплив на партнерів зі спілкування.

Досліджувана нами сутність поняття комунікативної компетентності студентів-лікарів виявляється актуальною тому, що в умовах професійної підготовки майбутні працівники сфери охорони здоров'я повинні засвоїти необхідний досвід спілкування, набути відповідних знань, умінь і навичок організації та здійснення різних форм комунікативної взаємодії з людьми. Вивчення цього питання сприяє подальшому збагаченню знань і понять про особливості розвитку комунікативної компетентності майбутніх лікарів як особливого явища в суспільному житті та їх професійній діяльності.

#### **Література:**

1. *Большой толковый психологический словарь / Ребер Артур (Penguin). Том 1 (А-О): Пер. с англ. - М.: Вече, АСТ, 2000. - 592 с.*
2. *Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел,- К.; Ірпін'я: БТФ „Перун”, 2001. - 1440 с.*
3. *Гончаренко С. Український педагогічний, словник. - К.: Либідь, 1997.- 376 с.*
4. *Психологический словарь / Под ред. В.Б. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др., Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР,- М: Педагогика, 1983. - 448 с., ил.*

### **КОМПОНЕНТИ СИНДРОМУ «ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ» ТА ЇХ ПРОЯВИ У ПЕДАГОГІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

**Омері І.Д.**

*Україна, м. Київ,*

*Київський університет імені Бориса Грінченка*

**Abstract:** *The causes of „burnout”, its development in the course of professional work of high school teacher are discussed in the article. The formation of „burnout” educators occurs through the second component of the syndrome.*

**Key words:** *teacher, professional stress, emotional burnout, burnout.*

**Анотація:** *У статті розглядаються причини виникнення „синдрому професійного вигорання”, його розвиток в процесі професійної діяльності педагога вищої школи. З'ясовується, що формування „професійного вигорання”*



працівників освітніх організацій відбувається через другий компонент синдрому.

**Ключові слова:** викладач, професійний стрес, емоційне вигорання, синдром професійного вигорання.

Професійна діяльність сучасного викладача вищої школи постійно пов'язана з великою емоційною напруженістю, перенасиченістю багатьма стрес-агентами, нестандартністю педагогічних ситуацій, відповідальністю і складністю виконуваної роботи. Все це, безумовно, впливає на психологічний стан викладачів, обумовлює виникнення емоційного напруження і слугує поштовхом для розвитку значної кількості професійних стресів. Одним з найсуттєвіших наслідків довготривалого професійного стресу є синдром „професійного вигорання”.

Термін „професійне вигорання” вперше запропонував американський психіатр Х. Дж. Фрайденбергер у 70-х роках минулого сторіччя, вживши його у своїй статті в „Журналі соціальних поглядів” [3, с. 159]. Тут цей термін був представлений в контексті концепції, який характеризує психологічний стан здорових людей, що знаходяться в інтенсивному і тісному спілкуванні в емоційно навантаженій атмосфері. До цього дане поняття використовувалося у зв'язку з концепцією робочого стресу і визначалося як нездатність впоратися зі стресом, який призводить до деморалізації і зниження ефективності діяльності людини.

Наше дослідження базується на тримірній моделі синдрому, запропонованій російським вченим В. В. Бойком. [1, с. 87]. Синдром „професійного вигорання” характеризується трьома компонентами. Кожен компонент синдрому складається з чотирьох симптомів. Перший компонент – напруження – характеризується відчуттям емоційної виснаженості, втоми, викликані власною професійною діяльністю. Він знаходить прояв у таких симптомах, як: переживання психотравмуючих обставин, незадоволеність собою, „загнаність у кут”, тривога й депресія.

Другий компонент – резистенція – характеризується надмірним емоційним виснаженням, що провокує виникнення та розвиток захисних реакцій, які роблять людину емоційно закритою, відстороненою, байдужою. На такому фоні будь-яке емоційне залучення до професійних справ і комунікацій викликає у людини відчуття надмірної переваги. Це виявляється у таких симптомах, як: неадекватне вибіркове емоційне реагування, емоційно-моральна дезорієнтація, розширення сфери економії емоцій, редукція професійних обов'язків.

Третій компонент – виснаження – характеризується психофізичною перевагою людини, спустошеністю, нівелюванням власних професійних досягнень, порушенням професійних комунікацій, розвитком цинічного ставлення до тих, з ким доводиться спілкуватися, розвитком психосоматичних порушень. Тут виявляються такі симптоми: емоційний дефіцит, емоційне відчуження, особистісне відчуження (деперсоналізація), психосоматичні та психовегетативні порушення [1, с. 210]. За В. В. Бойком, кожна складова синдрому „професійного вигорання” проходить у процесі розвитку через три фази вираженості: низьку, що свідчить про несформованість відповідної групи симптомів, середню – симптоми на рівні формування, високу – свідчить про те, що симптом сформований.

Протягом 2013 року нами було проведено дослідження, результати якого дали можливість оцінити особливості прояву симптомів компонентів „професійного вигорання” у викладачів вищих навчальних закладів міста Києва. Домінуючим компонентом у синдромі „професійного вигорання” у викладачів ВУЗів є резистенція, яка характеризується припиненням виконання професійних обов'язків, зменшенням взаємодії з колегами та студентами, розширенням сфери економії емоцій, бажанням побути на самоті, неадекватним емоційним реагуванням (табл. 1).

Зауважимо, що 19,1 % опитаних викладачів знаходяться у високій фазі розвитку цього компонента. Натомість лише у 4,8 % опитаних виявлена висока фаза розвитку першого і третього компонентів синдрому (напруження та виснаження). Слід також звернути увагу, що 47,6 % опитаних викладачів знаходяться у середній фазі компоненту резистенції.

Таблиця 1.

Рівень розвитку компонентів синдрому „професійного вигорання”

Компоненти синдрому „професійного вигорання”	Фази розвитку компонентів синдрому „професійного вигорання”, % від загальної кількості опитаних		
	Низька	Середня	Висока
I Напруження	85,7	9,5	4,8
II Резистенція	33,3	47,6	19,1
III Виснаження	80,9	14,3	4,8

Цю фазу характеризують непорозуміння у відносинах зі студентами, прояв зневаги до окремих з них при розмові з колегами. Неприязнь починає поступово проявлятися в присутності самих студентів – спочатку це важко стримувана апатія, а потім і спалахи роздратування. Подібна поведінка викладача – це неусвідомлюваний ним прояв почуття самозбереження при спілкуванні, що перевищує безпечний рівень.

Таким чином, можна стверджувати, що розвиток „професійного вигорання” у викладачів вищів відбувається саме через прояв симптомів другого компонента синдрому – резистенцію. Зазначене підкріплюється даними про розвиток у викладачів окремих симптомів „професійного вигорання” (табл. 2). Якщо розташувати симптоми за частотою виникнення, то на першому місці виявляється емоційно-моральна дезорієнтація (сформований у 38,0 % опитаних); на другому – неадекватне вибіркове емоційне реагування (33,3 % опитаних); на третьому – розширення сфери економії емоцій (23,8 %), на четвертому – редукція професійних обов'язків (14,6 %). Домінуючими симптомами є симптоми саме другого компонента синдрому – резистенції.



**Особливості прояву симптомів „професійного вигорання”**

Симптоми „професійного вигорання”	Частка опитаних, %
Емоційно-моральна дезорієнтація (симптом резистенції)	38,0
Неадекватне вибіркоче емоційне реагування (симптом резистенції)	33,3
Розширення сфери економії емоцій (симптом резистенції)	23,8
Редукція професійних обов’язків (симптом резистенції)	14,6
Тривога й депресія (симптом напруження)	14,5
Переживання психотравмуючих обставин (симптом напруження)	14,3
Психосоматичні та психовегетативні порушення (симптом виснаження)	9,5
„Загнаність у кут” (симптом напруження)	4,8
Емоційний дефіцит (симптом виснаження)	4,1
Особистісне відчуження (симптом виснаження)	4,0

У фазі напруження домінують симптоми тривоги і депресії (14,5 % педагогів) та переживання психотравмуючих обставин (14,3 %) це означає, що респонденти цих груп в даний час відчувають вплив психотравмуючих чинників, наростання напруги, яка виливається у відчай та обурення. У фазі виснаження домінуючим є симптом психосоматичних та психовегетативних порушень (9,5 % опитаних педагогів).

Формування „професійного вигорання” працівників освітніх організацій, що відбувається через другий компонент синдрому, підтверджуються даними дослідження Л. М. Карамушки [2, с. 274].

Встановлено, що розвиток професійного вигорання у викладачів вищої школи відбувається через прояви симптомів компоненту резистенції, тобто, найбільш поширеними симптомами прояву синдрому у викладачів є емоційно-моральна дезорієнтація, неадекватне вибіркоче емоційне реагування, розширення сфери економії емоцій, редукція професійних обов’язків.

Проведене дослідження відкриває перспективи подальшої розробки та вивчення проблеми виникнення та розвитку синдрому „професійного вигорання” у викладачів ВУЗів з метою його запобігання.

**Література**

1. Бойко В.В. *Енергія емоцій в общении: взгляд на себя и на других.* – М.: Филін, 1996. – 472 с.
2. *Технології роботи організаційних психологів: Навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / За наук. ред. Л.М. Карамушки.* – К.: Фірма «ІНКОС», 2005. – 366 с.
3. *Freudenberger H.J. Staff burn-out. Journal of Social Issues – 1974. – 30, pp. 159-166.*

**КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В ВИКОРИСТАННІ ІКТ**

**Онщенко С.В.**

*Україна, м. Бердянськ, Бердянський державний педагогічний університет*

**Анотація.** У статті розглядається використання інформаційно-комунікаційних технологій для формування професійної компетентності, ІКТ - компетентності майбутнього педагога.

**Ключові слова:** компетентність, ІКТ-компетентність, компетенція, інформатизація освіти.

**Abstract.** In the article the use is examined informatively communication technologies for forming of professional competence, ICT- competences of future teacher.

**Keywords:** competence, ICT- competences, competence, informatization of education

Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій і поява нових можливостей їх використання в освіті заставляє шукати адекватні підходи до організації навчально-виховного процесу.

Компетентність майбутнього педагога у використанні інформаційно-комунікаційних технологій – це здатність цілеспрямовано, самостійно і відповідально використовувати ці технології в своїй професійній діяльності, причому з врахуванням можливостей і обмежень зумовлена:

- техніко-технологічними параметрами самих ІКТ;
- завданнями навчання і виховання (в рамках окремої освітньої установи);
- професійно-особовими особливостями самого педагога [4].

Інформатизація освіти робить значний вплив не лише на зміст, але і на організацію навчально-методичної діяльності педагога.