

Міністерство науки і освіти України
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди

ПОГРІБНА АЛЬОНА ОЛЕКСАНДРІВНА

УДК 159.98:[159.944:376.011.3-051]

**ЗАХИСНО-КОПІНГОВА ПОВЕДІНКА ЯК ЧИННИК ЕМОЦІЙНОГО
ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ ДЛЯ ДІТЕЙ З ВАДАМИ
ІНТЕЛЕКТУ**

19.00.07 - педагогічна та вікова психологія

Автореферат

дисертації на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Харків-2017

Дисертацією є рукопис.

Робота виконана в ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
Міністерство освіти і науки України

Науковий керівник: кандидат психологічних наук, професор
Мелоян Анаїт Едуардівна,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
завідувач кафедри прикладної психології

Офіційні опоненти: доктор психологічних наук, професор
Мірошник Зоя Михайлівна,
Криворізький державний педагогічний університет,
завідувач кафедри практичної психології

кандидат психологічних наук, доцент
Поденко Антон Володимирович,
Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С. Сковороди,
доцент кафедри практичної психології

Захист відбудеться «27» жовтня 2017 р. о «10» годині на засіданні спеціалізованої вченої ради К 64.053.08 у Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди за адресою 61168, м. Харків, вул. Валентинівська, 2, зал засідань.

З дисертацією можна ознайомитися у бібліотеці Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди за адресою 61168, м. Харків, вул. Валентинівська, 2, ауд. 215-В.

Автореферат розісланий «26» вересня 2017 р.

Вчений секретар
спеціалізованої вченої ради

К.І. Фоменко

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність дослідження. В умовах динамічної соціально–політичної та економічної трансформації нашого суспільства, конкуренції на ринку праці, вузької спеціалізації в професії й, одночасно, глобалізації з суміжними галузями, зростають вимоги до системи освіти. Педагогічна діяльність характеризується жорсткими рамками морально-етичних норм, великою кількістю емоційно насичених ситуацій з когнітивною складністю міжособистісного спілкування, а це потребує від педагога чималого внеска у встановлення довірчих відносин і уміння керувати емоційною напруженістю ділового спілкування. В професійній діяльності педагогів існує також дисбаланс між інтелектуально-енергетичними витратами, з одного боку, і моральною та матеріальною винагородою, з іншого (А.К. Маркова, З.М. Мірошник, Л.М. Мітіна, О.С. Ноженкіна, В.В. Радул, А.О. Реан, Т.І. Ронгинська та ін.).

При роботі у школах-інтернатах для дітей з вадами інтелекту додається фактор співпраці з «психологічно важким» контингентом дітей, що потребує індивідуального та диференційованого підходу до них. Основною особливістю навчального процесу такої школи є його корекційна спрямованість, орієнтована на подолання або послаблення психічних і фізичних дефектів учнів та їх подальший гармонічний особистісний розвиток, що вимагає вкладання всього особистісного потенціалу, постійної мобілізації енергетичних ресурсів педагога, орієнтованого на результат своєї діяльності (Л.С. Виготський, Г.М. Дульнев, І.Г. Єременко, А.І Капустін, С.П. Миронова, В.М. Синьов, Н.М. Стадненко, О.П. Хохліна та ін.). Хронічна емоційна насиченість та стресогенність педагогічної діяльності має чинником підвищення навантаженості на таке інтеграційне утворення як захисно–копінгова поведінка, що в умовах формування дезадаптивних, дисфункціональних її варіантів призводить до виникнення професійних деформацій та деструкцій особистості, порушення психічної адаптації, зриву функціональних систем життєдіяльності і розвитку розладів в психічній і соматичній сфері різного ступеню вираженості (Л.І. Вассерман, О.Р. Ісаєва, Б.Д. Карвасарський, А.В. Кіясь, А.В. Поденко, Н.В. Родіна, Т.А. Ткачук та ін.). Емоційне вигорання ми розглядаємо саме як деструктивний феномен, оскільки він призводить до розвитку неадекватної професійної Я-концепції та руйнує збалансовані відносини з оточуючим середовищем у процесі професіоналізації.

Виходячи з цього, вивчення причин появи вигорання в учителів шкіл–інтернатів для дітей з вадами інтелекту в умовах становлення системи інтегрованого (інклюзивного) навчання набувають особливої актуальності, бо, з одного боку, практично відсутні дослідження з означеної проблематики у цієї категорії педагогічних працівників, з іншого, своєчасна система профілактико–корекційних заходів допоможе зберегти педагога як здорову особистість та ефективного професіонала. Більше того, дослідження феномену вигорання має велике значення для аналізу процесу професійного становлення особистості, для планування її професійної кар'єри.

Таким чином, дослідження феномену вигорання на прикладі професії вчителя, що працює з дітьми, які мають вади інтелекту, здається нам необхідним як з теоретичних, так і з практичних позицій. Актуальність означеної проблеми, її недостатня теоретична і практична розробленість зумовили вибір теми нашого дисертаційного дослідження.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження проводилось в рамках комплексної науково-дослідної теми кафедри психології Донбаського державного педагогічного університету «Самореалізація та самоактуалізація особистості в процесі діяльності» (номер державної реєстрації 0115U003310). Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (протокол № 4 від 26 грудня 2014 року).

Мета і завдання дослідження. Мета дослідження – визначити специфіку обумовленості емоційного вигорання у вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту особливостями їх захисно-копінгової поведінки.

Задачі дослідження:

1) здійснити аналіз теоретико-методологічних джерел з проблеми емоційного вигорання та захисно-копінгової поведінки у психолого-педагогічних дослідженнях та розкрити сутність цих явищ;

2) виявити ступінь поширеності та особливості прояву емоційного вигорання як стрес-синдрому професійної діяльності у вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту;

3) визначити особливості захисно-копінгової поведінки як складного, цілісного конструкту в учителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту та її обумовленість внутрішньо-професійною специфікою педагогічної діяльності;

4) визначити роль механізмів психологічного захисту та механізмів опанування у виникненні та проявах емоційного вигорання вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту порівняно з іншими категоріями педагогів загальноосвітніх навчальних закладів;

5) проаналізувати особливості змістовних характеристик копінг-ресурсів учителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту та розкрити їх зв'язки з показниками емоційного вигорання у даному професійному середовищі;

6) розробити систему методів запобігання та подолання емоційного вигорання вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту з урахуванням розвитку адаптивних особистісно-середовищних копінг-ресурсів.

Об'єкт дослідження – емоційне вигорання вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту.

Предмет дослідження – захисно-копінгова поведінка як фактор прояву емоційного вигорання вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту.

Методологічною та теоретичною основою дослідження виступили: загальнонаукова методологія системного підходу до розуміння особистості (О.Г. Асмолов, Л.Ф. Бурлачук, Г.С. Костюк, Б.Ф. Ломов, О.М. Леонт'єв, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, С.Л. Рубінштейн, О.П. Саннікова та ін.); сучасні

концепції професійного становлення особистості та його феноменів (А.К. Маркова, З.М. Мірошник, Ю.П. Поваренков, Н.С. Пряжников, Н.П. Фетискін та ін.); теоретичні підходи та науково–практичні дослідження емоційного вигорання, а також факторів, що його обумовлюють (В.В. Бойко, Н.Є. Водоп'янова, Дж. Грінберг, Т.В. Зайчикова, Л.М. Карамушка, М.А. Кузнєцов, Є.І. Лозинська, С.Д. Максименко, В.Є. Орел, Є.С. Старченкова, Т.В. Форманюк, S. Jackson, С. Maslach та ін.); теоретичні положення про психологічний захист (Ф.В. Бассін, Ф.Є. Василюк, Л.І. Вассерман, Р.М. Грановська, Є.Л. Доценко, В.А. Ташликов, Т.С. Яценко, А. Freud, S. Freud, R. Plutchik та ін.); сучасні теоретичні підходи та емпіричні дослідження з проблеми копінг–поведінки (Л.І. Анциферова, О.Р. Ісаєва, Б.Д. Карвасарський, Т.Л. Крюкова, А.В. Поденко, О.А. Резнікова, Н.В. Родіна, Н.О. Сирота, Т.А. Ткачук, В.М. Ялтонський, S. Folkman, S. Hobfoll, R. Lazarus та ін.); дефектологічні теорії корекційної спрямованості навчання і виховання дітей з вадами інтелектуального розвитку (Л.С. Вавіна, Л.С. Виготський, І.В. Дмитрієва, Г.М. Дульнев, І.Г. Єременко, Л.В. Занков, А.І. Капустін, В.О. Липа, С.П. Миронова, В.М. Синьов, О.П. Хохліна та ін.); теоретико-методичні засади групової психокорекції (А. Адлер, Т. Альберт, Е. Берн, В.П. Захаров, В.Э. Пахальян, Л.А. Петровська, Н.М. Рудестам, К. Фопель, М. Форверг, Н.Ю. Хрящева, І.Д. Ялом, Т.С. Яценко та ін.).

Методи дослідження. Для розв'язання дослідницької проблеми був застосований комплекс методів, вибір яких зумовлено предметом, метою та завданнями дослідження. До комплексу увійшли наступні методи: *теоретичні* – аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення теоретико-методологічних засад досліджуваної проблеми; *емпіричні* – анкетування, тестування, констатувальний та формувальний експерименти; *математико-статистичної обробки* даних (кореляційний аналіз, статистичні критерії) з наступною якісною інтерпретацією та змістовним узагальненням. Статистичний аналіз здійснювався за допомогою пакету статистичних програм SPSS 23.0.

Наукова новизна та теоретична значущість роботи полягають у тому, що:

уперше:

- виявлено психологічну специфіку емоційного вигорання вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, яка проявляється у значній вираженості фази резистенції та її проявів при однаковій вираженості фаз напруги і виснаження;

- встановлено зв'язок дезадаптивних форм захисно-копінгової поведінки з виникненням і проявами емоційного вигорання вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту та його якісну специфічність;

- визначено особливості захисно-копінгової поведінки вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту порівняно з іншими категоріями педагогів, що виявляються у використанні переважно незрілих механізмів психологічного захисту високої інтенсивності, пов'язаних зі спотворенням та фальсифікацією сприйняття реальності, а також пасивних емоційно-орієнтованих

копінг-стратегій, спрямованих на регуляцію емоційної напруги на тлі дефіциту копінг-ресурсів;

розширено та уточнено:

- психологічне визначення та зміст поняття «емоційне вигорання» в контексті педагогічної діяльності великої складності та його деструктивний характер як специфічного стрес-синдрому;

- уявлення про копінг-ресурси особистості вчителя та їх змістовні характеристики як шляхи запобігання і подолання емоційного вигорання;

вдосконалено засоби запобігання та подолання емоційного вигорання вчителів шкіл–інтернатів для дітей з вадами інтелекту шляхом розробки й обґрунтування психокорекційної програми, спрямованої на формування адаптивних особистісно-середовищних копінг-ресурсів.

Практичне значення дисертаційного дослідження полягає в тому, що пакет стандартизованих діагностичних методик та розроблена авторська анкета, призначені для дослідження захисно–копінгової поведінки й емоційного вигорання в учителів шкіл–інтернатів для дітей з вадами інтелекту, можуть бути використані психологами в психодіагностичній роботі та консультуванні з питань професійного становлення педагога. Розроблена корекційна програма, спрямована на формування адаптивних особистісно-середовищних копінг–ресурсів у вчителів шкіл–інтернатів для дітей з вадами інтелекту може бути використана керівниками означених навчальних закладів для впровадження в роботу шкільної психологічної служби з метою запобігання та подолання емоційного вигорання в даному професійному середовищі, а також застосована в системі підвищення кваліфікації, професійної перепідготовки вчителів шкіл–інтернатів для дітей з вадами інтелекту з метою оптимізації педагогічної діяльності.

Основні положення роботи й отримані в дисертаційному дослідженні результати можуть бути використані у ході професійної підготовки та підвищення професійного рівня практичних психологів при викладанні навчальних курсів «Педагогічна психологія», «Психологія праці та інженерна психологія», «Основи психологічного консультування», «Психологічна служба в школі».

Результати дослідження впроваджені у навчально-виховний процес та роботу шкільних психологів Слов'янської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату № 41 (довідка № 198 від 18.12.2015 р.), Слов'янської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату № 23 (довідка № 134 від 22.03.2016 р.), Миколаївської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату № 7 (довідка № 89 від 20.05.2016 р.); в наукову, організаційну та методичну роботу факультету психології, економіки та управління Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (довідка № 68-16-47 від 07.04.2016 р.).

Особистий внесок здобувача. У двох статтях, написаних у співавторстві, доробок здобувача складають: узагальнення теоретичних положень, збір

емпіричних даних, обробка отриманих результатів. Розробки та ідеї, що належать співавтору, у дисертації не використовуються.

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні положення та отримані в ході дослідження результати пройшли апробацію на 8 міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференціях: VI Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальные вопросы психологии» (м. Краснодар, 22 квітня 2014 р.), VI, VII Міжнародній науково-практичній інтернет-конференції «Состояние здоровья: медицинские, социальные и психолого-педагогические аспекты» (М. Чита, 28 лютого-7 березня 2015 р., 29 лютого-5 березня 2016 р.), VI Міжнародній науково-практичній конференції «Экология. Здоровье. Спорт» (м. Чита, 20-21 травня, 2015 р.), Міжнародній науково-практичній конференції «Педагогика і психологія: напрямки та тенденції розвитку в Україні та світі» (м. Одеса, 15-16 квітня 2016 р.), Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні питання та проблеми розвитку соціальних наук» (м. Кельце, 28-30 червня 2016 р.), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Практична педагогіка та психологія: методи і технології» (м. Запоріжжя, 1-2 липня 2016 р.), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Сучасна педагогіка та психологія: від теорії до практики» (м. Запоріжжя, 26-27 серпня 2016 р.). Основні положення дисертації обговорювалися на засіданнях кафедр психології та прикладної психології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (2014-2017 рр.).

Публікації. Зміст роботи викладено у 15 публікаціях (13 одноосібних і 2 у співавторстві), із них 5 статей опубліковано у наукових фахових виданнях, затверджених МОН України, 1 стаття у зарубіжному науковому періодичному виданні з психології.

Структура і обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (331 найменування), 9 додатків. Загальний обсяг дисертації становить 8,5 авторських аркушів. Робота містить 18 таблиць, 4 рисунка.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ РОБОТИ

У **вступі** обґрунтовано актуальність проблеми, визначено об'єкт, предмет, сформульовано мету, завдання дослідження, висвітлено теоретико-методологічні засади та методи дослідження, розкрито наукову новизну, практичне значення дисертаційної роботи, представлено відомості щодо впровадження та апробації результатів дослідження.

У **першому розділі** «*Теоретико-методологічні підходи до вивчення проблеми емоційного вигорання та захисно-копінгової поведінки*» викладено результати теоретичного аналізу літературних джерел з досліджуваної проблеми, проаналізовано й узагальнено основні підходи до розуміння понять «емоційне вигорання», «захисно-копінгова поведінка», «механізми психологічного захисту», «копінг-стратегії», «копінг-ресурси».

З'ясовано, що у сучасній зарубіжній та вітчизняній психології не досягнуто єдиної думки відносно феноменології, механізмів та динаміки емоційного вигорання, недостатньо проаналізовано питання щодо впливу даного феномену на різні підструктури особистості. З позицій структурно-результативного підходу (Н. Firth, С. Maslach, А. Pines, V. Schaufeli, R. Schwab та ін.) емоційне вигорання розглядається як певний стан, що включає в себе низку конкретних елементів (складових), щодо яких можна оцінювати ступінь його вираженості. Відмінності в поглядах відносно операціональної структури емоційного вигорання серед представників структурно-результативного підходу обумовило появу декількох моделей означеного синдрому: відповідно до однофакторної моделі (Е. Aronson, А. Pines) вигорання розглядається як прояв фізичного та психоемоційного виснаження, викликаного тривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях; автори двохфакторної моделі (D. Dierendonk, V. Schaufeli, Н. Sixsma) до складових вигорання, окрім виснаження, додали такий компонент, як деперсоналізація; згідно з трьохфакторною моделлю (С. Maslach, S. Jackson) вигорання включає в себе емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень; у чотирьохкомпонентній моделі вигорання (Н. Firth, А. Mims, Е. Iwanicki, R. Schwab) один з його елементів розподіляється на два окремі чинники (наприклад, деперсоналізація, пов'язана з роботою і з реципієнтами відповідно). Автори процесуально-динамічних концепцій (М. Burish, С. Cherniss, R.T. Golembiewski, М. Leiter, В. Perlman, Е. А. Hartman, В.В. Бойко, Дж. Гринберг та ін.) визначали емоційне вигорання як динамічний процес, що розвивається в часі і має певні фази (стадії). При організації дослідження ми спиралися на одну з найбільш науково обґрунтованих концепцій у пострадянській психології – динамічну теорію В.В. Бойка, згідно з якою емоційне вигорання має три фази розвитку (напругу, резистенцію, виснаження), кожна з яких містить чотири симптоми, взаємодія яких утворює індивідуальну своєрідність проявів означеного феномену.

Встановлено, що переважна більшість досліджень емоційного вигорання проведена на вибірках представників професій соціальної спрямованості, зокрема, шкільних вчителів (О.О. Богданова, М.В. Борисова, О.О. Грейліх, О.В. Грицук, Л.Г. Дика, Т.В. Зайчикова, Л.М. Карамушка, М.А. Кузнецов, Н.В. Назарук, Т.В. Форманюк та ін.), при цьому недостатньо проаналізовані внутрішньо-професійні особливості означеного феномену. Виходячи з вищенаведеного, дослідження емоційного вигорання, яке ми розглядаємо як специфічний стрес-синдром, що виникає внаслідок хронічної напруженої психоемоційної діяльності та призводить до деструктивних змін структури діяльності або особистості фахівця, у вчителів шкіл–інтернатів для дітей з вадами інтелекту є новим відносно предмету і об'єкту дослідження.

Як відомо, суб'єкт-суб'єктний, соціономічний характер педагогічної діяльності обумовлює її високу психоемоційну напруженість (О.А. Баранов, Л.В. Карапетян, О.М. Кокун, С.Д. Максименко, А.К. Маркова, З.М. Мірошник, Л.М. Мітіна, А.О. Реан, Е. Ericson, Shconfeld Irvin Sam та ін.), що потребує особливої уваги до проблеми захисно-копінгової поведінки, яка в рамках

системного підходу відображає особливості співвідношення і взаємодії свідомих та несвідомих форм адаптаційних механізмів особистісного функціонування в психоемоційно напружених ситуаціях (Ф.В. Бассін, Л.І. Вассерман, Б.Д. Карвасарський, Н.В. Родіна, В.А. Ташликов та ін.). Аналіз наукової літератури показав, що історично вивчення механізмів опанування (копінгу) та механізмів психологічного захисту відбувалося в рамках різних психологічних традицій і лише в останні десятиріччя в рамках системного підходу робляться спроби інтегрувати механізми психологічного захисту та опанування в цілісну систему психологічної адаптації особистості, враховуючи при цьому різну природу походження та своєрідні механізми функціонування означених феноменів (В.А. Абабков, Ф.В. Бассін, Б.Д. Карвасарський, Г.С. Коритова, В.В. Лук'янов, В.А. Ташликов, К. Ханчева, Є.І. Чехлатий та ін.). На сьогодні залишається дискусійним питання змістовного співвідношення психологічного захисту та копінгу в рамках єдиної системи. У нашому дослідженні механізми психологічного захисту та механізми опанування (копінгу) розглядаються з позиції узгодженого функціонування у межах єдиної психічної структури. При цьому ми враховуємо обумовленість змісту захисно-копінгової поведінки вчителів внутрішньо-професійною специфікою їхньої педагогічної діяльності.

Встановлено, що особливістю навчально-виховного процесу в школах-інтернатах для дітей з вадами інтелекту є його корекційна спрямованість (С.І. Вавіна, Л.С. Виготський, О.Д. Гонєєв, І.Г. Єременко, Л.В. Занков, А.І. Капустін, С.П. Миронова, В.М. Синьов, О.П. Хохліна та ін.). Реалізація завдань сучасної школи для дітей з вадами інтелекту передбачає високі вимоги до особистості вчителя та його професійної підготовки (Л.І. Акатов, О.Д. Гонєєв, І.Г. Єременко, І.О. Ковальова, С.П. Миронова, В.М. Синьов, О.П. Хохліна, Т.Н. Юрок та ін.), при цьому корекційно-розвиваюча спрямованість навчально-виховного процесу визначає основні фактори, які ускладнюють професійно-педагогічну діяльність учителя та можуть призвести до зриву процесу професіоналізації: висока відповідальність, емоційні перевантаження, занадто формалізовані умови для самовираження і самореалізації, недостатнє матеріальне і моральне стимулювання роботи, низький соціальний статус та т.п. (загальні фактори); невизначеність чіткого змісту корекційної роботи, тісний міжособистісний зв'язок в системі «вчитель-учень», необхідність враховувати особливості аномалій розвитку дітей з психофізичними вадами при підборі засобів навчально-виховної роботи, узгоджувати педагогічні впливи з медичними і психологічними та т.п. (специфічні фактори). Виходячи з цього, професійно-педагогічна діяльність вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту є суто специфічною відносно інших категорій педагогічних працівників; характеризується багатьма об'єктивними і суб'єктивними факторами, що обумовлюють її стресогенність.

У **другому розділі** «Емпіричне дослідження емоційного вигорання та захисно-копінгової поведінки вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту» представлено методологічні засади дослідження, описано його психодіагностичне забезпечення та процедуру здійснення, обґрунтовано й

охарактеризовано вибірку досліджуваних, представлено результати констатувального етапу дослідження.

У дослідженні брали участь 240 вчителів, середній стаж роботи яких – 15-20 років, середній вік – 40-45 років. Експериментальну групу склали педагоги шкіл-інтернатів (ЗОШ-інтернатів) для дітей з вадами інтелекту м. Слов'янська та м. Миколаївки в кількості 80 осіб. Реалізація завдань констатувального експерименту передбачала наявність двох контрольних груп. Підставою для цього послужили психологічні особливості учнівського контингенту та специфіка навчально-виховного процесу в освітніх закладах. Першу контрольну групу склали вчителі ЗОШ-інтернатів міст Слов'янська, Краматорська та Лиману, до складу другої контрольної групи увійшли педагогічні працівники ЗОШ м. Слов'янська. Кількість респондентів у контрольних групах дорівнювалась їх кількості у експериментальній групі та становила відповідно 80 осіб у кожній з них.

Основним психодіагностичним інструментарієм виступили: авторська анкета для визначення схильності вчителів до професійних стресів; методика «Діагностика емоційного вигорання» В.В. Бойка; методика «Індекс життєвого стилю» R. Plutchik, N. Keliernan, в адаптації Л.І. Вассермана, О.Ф. Єришева та ін.; опитувальник «Копінг-стратегії» R.S. Lazarus, S. Folkman, в адаптації Т.Л. Крюкової, О.В. Куфтяк та ін.; опитувальник «Втрати та придбання персональних ресурсів» Н. Водоп'янової, М. Штейн; Фрайбургський багатофакторний особистісний опитувальник J. Fahrenberg, R. Hampel, в адаптації А.О. Крилова, Т.І. Ронгинської; опитувальник оцінки рівня психофізіологічної професійної дезадаптації О.М. Родіної, в адаптації М.А. Дмитрієвої.

Вивчення особливостей емоційного вигорання у вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту порівняно з іншими категоріями педагогів загальноосвітніх навчальних закладів відбувалось із застосуванням методики В.В. Бойка. Кількісні емпіричні дані засвідчують широку поширеність ознак емоційного вигорання серед вчителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту (88,8%), що на статистично значущих рівнях перевищує кількість фахівців з такими ж ознаками і із загальноосвітніх шкіл-інтернатів ($p \leq 0,01$), і із загальноосвітніх шкіл ($p \leq 0,001$) (табл. 1).

Таблиця 1

Наявність ознак емоційного вигорання в учителях ЗОШ різних типів

Емоційне вигорання	ЗОШ-інтернати для дітей з вадами інтелекту (n=80)		ЗОШ-інтернати (n=80)		φ	ЗОШ (n=80)		φ
	Абс.ч.	%	Абс.ч.	%		Абс.ч.	%	
наявність ознак	71	88,8	58	72,5	2,66**	42	52,5	5,29***
відсутність ознак	9	11,2	22	27,5	2,67**	38	47,5	5,30***

Примітка: ** - $p \leq 0,01$; *** - $p \leq 0,001$.

Особливості прояву емоційного вигорання у вчителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту полягають у домінуванні фази резистенції (100% вираженість у вчителів з ознаками емоційного вигорання), що перевищує подібні показники у вибірці педагогів ЗОШ-інтернатів ($p \leq 0,01$). Розподіл показників «сформованості» і «формування» за фазою резистенції у вчителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту свідчить про перевагу «рівня сформованості» ($p \leq 0,05$), на відміну від педагогів ЗОШ-інтернатів, у яких переважають показники «рівня формування» ($p \leq 0,05$). Зафіксовано однаковий ступінь вираженості фаз напруги та виснаження у вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту (53,5%), на відміну від респондентів контрольних груп, в яких фаза виснаження посіла другу позицію. Зазначимо, що фаза напруги у фахівців експериментальної групи виявилась більш статистично вираженою, ніж у педагогів ЗОШ-інтернатів ($p \leq 0,01$). Розподіл показників «сформованості» і «формування» за фазами напруги і виснаження у вибірці вчителів, що відносилися до контрольних груп, був аналогічним розподілу, який ми спостерігали у педагогів експериментальної групи.

Результати порівняльного аналізу вираженості симптомів емоційного вигорання дозволяють деталізувати особливості прояву вигорання у вчителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, які полягають у широкій представленості симптомів фази резистенції у досліджуваних. Фахівці означених закладів освіти характеризуються вираженим симптомом «розширення сфери економії емоцій» – 67,6%, що перевищує ($p \leq 0,001$) кількість показників у вибірці вчителів ЗОШ-інтернатів (39,7%). Нами також була виявлена статистично значуща перевага у даній категорії досліджуваних представленості симптому «редукція професійних обов'язків»: 52,1% проти 33,3% у фахівців загальноосвітніх шкіл ($p \leq 0,05$). Симптом «неадекватне вибіркоче емоційне реагування» представлений майже таким же показником, що й у вибірці вчителів загальноосвітніх шкіл-інтернатів, проте значно поступається показникам, отриманим у вибірці педагогів ЗОШ ($p \leq 0,001$). В експериментальній групі у фазі виснаження найбільш вираженим виявився симптом «психосоматичні й психовегетативні порушення» (50%). Представленість даного симптому у педагогів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту є більшою, ніж по групі вчителів загальноосвітніх шкіл: 50% проти 10,7% ($p \leq 0,001$). Подібна ситуація спостерігається з симптомом «емоційний дефіцит», представленість якого у респондентів експериментальної групи перевищує показник, отриманий у контрольній групі 2 (ЗОШ) – 44,7% проти 25,0% ($p \leq 0,05$). Представленість симптому «емоційна відстороненість» у групі вчителів експериментальної групи значно перевищує показник, отриманий у групі вчителів ЗОШ-інтернатів ($p \leq 0,01$; 28,9% проти 4,2%) і значно поступається групі вчителів ЗОШ ($p \leq 0,001$; 28,9% проти 85,7%). Такі ж порівняльні тенденції спостерігаються і на прикладі симптому «особистісна відстороненість» (деперсоналізація): відповідно 36,8% серед вчителів ЗОШ-інтернатів проти 12,5% вчителів загальноосвітніх закладів інтернатного типу, 53,6% у вибірці вчителів загальноосвітніх шкіл, $p \leq 0,05$). Представленість симптомів напруги у фахівців ЗОШ-інтернатів для дітей з

вадами інтелекту або не відрізняється від частоти зустрічальності у вибірках колег, або значно поступається їм, що свідчить про значне перевищення дії механізму захисту у вигляді повного або часткового виключення емоцій над дією професійних стрес-факторів у вчителів експериментальної групи.

Встановлено особливості захисно-копінгової поведінки вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту порівняно з іншими категоріями педагогів загальноосвітніх навчальних закладів. Визначено, що провідним механізмом психологічного захисту у респондентів експериментальної групи є «проекція» - 71,3%, яка на статистично значущих рівнях перевищує представленість показників, отриманих у контрольних групах: проти 48,7% вчителів ЗОШ-інтернатів ($p \leq 0,01$) та 52,5% вчителів ЗОШ ($p \leq 0,05$). У досліджуваних експериментальної групи більш вираженою виявилась «регресія»: 7,5% вчителів із ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту проти 1,3% вчителів із ЗОШ-інтернатів ($p \leq 0,05$) та 0% вчителів із ЗОШ ($p \leq 0,001$). Порівняно з вчителями із загальноосвітніх шкіл, педагоги експериментальної групи та контрольної групи 1 (ЗОШ-інтернати) більшою мірою звертаються до механізму «гіперкомпенсації» ($p \leq 0,05$) та меншою мірою - до більш складних та зрілих механізмів: «компенсації» та «раціоналізації».

Використання незрілих захисних механізмів високої інтенсивності визначило паттерн психозахисної поведінки вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту: напруженість та вузький захисний репертуар, що характеризує дану категорію досліджуваних як емоційно та особистісно незрілих та свідчить про наявність у них внутрішнього емоційного напруження, актуальних психотравмуючих ситуацій тощо.

На відміну від педагогів загальноосвітніх шкіл, вчителі шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту більшою мірою використовують емоційно-орієнтовані копінг-стратегії: «дистанціювання» ($p \leq 0,001$), «самоконтроль» ($p \leq 0,05$), «прийняття відповідальності» ($p \leq 0,001$) і «втечу-уникнення» ($p \leq 0,001$). На відміну від педагогів ЗОШ-інтернатів, респонденти експериментальної групи мають незначну представленість копінгу «пошук соціальної підтримки» ($p \leq 0,001$) та готовності до «планування вирішення проблеми»: порівняно із досліджуваними контрольної групи 1 (ЗОШ-інтернат) відмінності відповідають рівню статистичної значущості $p \leq 0,001$, контрольної групи 2 (ЗОШ) - рівню статистичної значущості $p \leq 0,001$.

У період дії стрес-факторів вчителі шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту не схильні докладати когнітивних, емоційних й поведінкових зусиль з метою активного вирішення проблем та зміни стресового зв'язку з професійним або соціальним середовищем.

Аналіз ступеню вираженості персональних ресурсів показав, що у 57,5% вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту домінує низький рівень ресурсності, що значно перевищує кількість вчителів, які працюють у загальноосвітніх школах-інтернатах (57,5% проти 35,0%; $p \leq 0,01$) та загальноосвітніх школах (57,5% проти 12,5%; $p \leq 0,001$). У більшості вчителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту (58,7%) суб'єктивні оцінки втрат

внутрішніх ресурсів перевищують кількість показників їх придбання. Одержані результати значно переважають над представленістю показників, отриманих у контрольних групах 1 і 2 (58,7% проти 41,3% та 20,0%).

За допомогою кореляційного аналізу встановлено, що переважна більшість форм захисно-копінгової поведінки, що визначають її зміст у вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, виявились дезадаптивними для даної категорії фахівців (табл. 2).

Таблиця 2

Значущі кореляційні зв'язки між показниками професійної дезадаптації, копінг-ресурсів, копінг-стратегій та захисних механізмів, отриманими в учителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту

Показники	Копінг-ресурси		Копінг-стратегії						Захисні механізми	
	індекс ресурсності	втрати ресурсів	конфронтаційний	дистанціювання	самоконтроль	втеча-уникнення	прийняття відповідальності	планування вирішення проблем	регресія	проекція
Професійна дезадаптація	-0,49 ***	0,46 ***	0,24 *	0,44 ***	0,23 *	0,43 ***	0,23 *	-0,50 ***	0,50 ***	0,28 *

Примітка: * - $p \leq 0,05$; *** - $p \leq 0,001$.

Визначено, що такі механізми психологічного захисту як «витіснення», «регресія», «проекція», «компенсація» та «раціоналізація» більш властиві вчителям ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, які мають ознаки емоційного вигорання ($p \leq 0,05$). Респонденти експериментальної групи з ознаками емоційного вигорання більш схильні використовувати наступні стратегії опанування стресу: «конфронтаційний копінг» ($p \leq 0,001$), «дистанціювання» ($p \leq 0,01$), «втеча-уникнення» ($p \leq 0,05$) та мають низький рівень ресурсності ($p \leq 0,001$) при перевищенні суб'єктивних оцінок втрат внутрішніх ресурсів над їх придбанням ($p \leq 0,001$). Для них характерні також наступні стани і властивості особистості (за методикою FPI): «невротичність», «депресивність», «дратівливість», «сором'язливість», «емоційна лабільність» ($p \leq 0,001$); «спонтанна агресивність», «реактивна агресивність» ($p \leq 0,01$), що свідчить про дефіцит найважливіших копінг-ресурсів у даної категорії вчителів.

Аналіз зв'язків між фазами/симптомами емоційного вигорання та компонентами захисно-копінгової поведінки в експериментальній групі свідчить про роль дезадаптивних її форм у проявах вигорання: зафіксовано позитивні кореляційні зв'язки між провідним для даної категорії вчителів механізмом психологічного захисту «проекцією» та такими фазами емоційного вигорання, як резистенція ($r=0,34$; $p \leq 0,01$) та виснаження ($r=0,39$; $p \leq 0,001$). Помірні позитивні зв'язки спостерігаються також із симптомами фази виснаження

«деперсоналізацією» ($r=0,47$; $p\leq 0,001$), «психосоматичними й психовегетативними порушеннями» ($r=0,48$; $p\leq 0,001$) та фази резистенції - «редукцією професійних обов'язків» ($r=0,31$; $p\leq 0,01$).

Дезадаптивний захисний механізм «регресія» виявив помірні позитивні зв'язки з усіма фазами емоційного вигорання: напругою ($r=0,44$; $p\leq 0,001$), резистенцією ($r=0,47$; $p\leq 0,001$) та виснаженням ($r=0,43$; $p\leq 0,001$), а також конкретними симптомами - «тривогою і депресією» ($r=0,49$; $p\leq 0,001$), «неадекватним вибірковим емоційним реагуванням» ($r=0,38$; $p\leq 0,01$) «емоційним дефіцитом» ($r=0,41$; $p\leq 0,01$), «психосоматичними й психовегетативними порушеннями» ($r=0,46$; $p\leq 0,001$). Означений механізм захисту значно пов'язується з «редукцією професійних обов'язків» ($r=0,52$; $p\leq 0,001$) та «деперсоналізацією» ($r=0,55$; $p\leq 0,001$), слабо - з «переживанням психотравмуючих обставин» ($r=0,23$; $p\leq 0,05$), та «емоційно-моральною дезорієнтацією» ($r=0,25$; $p\leq 0,05$).

Дезадаптивні для даного професійного середовища, емоційно-орієнтовані копінг-стратегії «самоконтроль» та «прийняття відповідальності» позитивно пов'язуються з «тривогою і депресією» (фаза напруги) (відповідно $r=0,39$; $p\leq 0,001$ та $r=0,46$; $p\leq 0,001$). «Дистанціювання» позитивно корелює з усіма фазами емоційного вигорання: напругою ($r=0,23$; $p\leq 0,05$), резистенцією ($r=0,41$; $p\leq 0,001$) та виснаженням ($r=0,37$; $p\leq 0,01$). У фазі резистенції означена стратегія опанування стресу помірно позитивно корелює з «неадекватним вибірковим емоційним реагуванням» ($r=0,36$; $p\leq 0,01$), «редукцією професійних обов'язків» ($r=0,47$; $p\leq 0,001$) та «емоційно-моральною дезорієнтацією» ($r=0,31$; $p\leq 0,01$). У фазі виснаження зафіксовано помірний позитивний зв'язок з «емоційною відстороненістю» ($r=0,32$; $p\leq 0,01$), слабкий - з «емоційним дефіцитом» ($r=0,24$; $p\leq 0,05$). Зазначимо, що «дистанціювання» позитивно корелює також з «тривогою і депресією» (фаза напруги) ($r=0,34$; $p\leq 0,01$).

«Втеча-уникнення» значуще корелює з фазою напруги ($r=0,44$; $p\leq 0,001$) та фазою виснаження ($r=0,37$; $p\leq 0,01$). Відносно симптомів емоційного вигорання, у фазі напруги означений копінг помірно позитивно пов'язується з «переживанням психотравмуючих обставин» ($r=0,41$; $p\leq 0,001$), «тривогою і депресією» ($r=0,45$; $p\leq 0,001$) та «загнаністю до клітки» ($r=0,39$; $p\leq 0,001$). У фазі виснаження встановлено помірні позитивні зв'язки з «деперсоналізацією» ($r=0,36$; $p\leq 0,01$) та «психосоматичними й психовегетативними порушеннями» ($r=0,32$; $p\leq 0,01$). У фазі резистенції зафіксовано значущі зв'язки з «редукцією професійних обов'язків» ($r=0,44$; $p\leq 0,001$) та «неадекватним вибірковим емоційним реагуванням» ($r=0,37$; $p\leq 0,01$).

«Конфронтаційний копінг» помірно позитивно корелює з фазою напруги ($r=0,45$; $p\leq 0,001$) та фазою виснаження ($r=0,44$; $p\leq 0,001$). Зазначимо, що «конфронтація» показала велику кількість значущих зв'язків із симптомами означених фаз, при цьому помірні позитивні зв'язки було виявлено із симптомами фази виснаження: «емоційним дефіцитом» - $r=0,42$; $p\leq 0,001$; «деперсоналізацією» - $r=0,41$; $p\leq 0,001$; «психосоматичними й психовегетативними порушеннями» - $r=0,33$; $p\leq 0,01$, значущі зв'язки зафіксовано

з такими симптомами фази напруги, як «переживання психотравмуючих обставин» - $r=0,32$; $p\leq 0,01$; «загнаність до клітки» - $r=0,31$; $p\leq 0,01$; «тривога і депресія» - $r=0,24$; $p\leq 0,05$. Слід зауважити, що слабкий позитивний зв'язок спостерігається з «неадекватним вибіркоvim емоційним реагуванням» (фаза резистенції) ($r=0,27$; $p\leq 0,05$).

Адаптивна проблемно-орієнтована копінг-стратегія «планування вирішення проблеми» виявила значущі зв'язки негативного напрямку з усіма фазами емоційного вигорання: напругою ($r=-0,49$; $p\leq 0,001$), резистенцією ($r=-0,53$; $p\leq 0,001$) та виснаженням ($r=-0,37$; $p\leq 0,01$). Отримано негативні статистично значущі зв'язки між означеним копінгом та більшістю симптомів емоційного вигорання: у фазі напруги їх зафіксовано з «переживанням психотравмуючих обставин» ($r=-0,42$; $p\leq 0,001$), «незадоволеністю собою» ($r=-0,44$; $p\leq 0,001$) та «тривогою і депресією» ($r=-0,37$; $p\leq 0,01$); у фазі резистенції – «емоційно-моральною дезорієнтацією» ($r=-0,45$; $p\leq 0,001$), «редукцією професійних обов'язків» ($r=-0,42$; $p\leq 0,001$), «розширенням сфери економії емоцій» ($r=-0,44$; $p\leq 0,001$), «неадекватним вибіркоvim емоційним реагуванням» ($r=-0,36$; $p\leq 0,01$); у фазі виснаження - «емоційним дефіцитом» ($r=-0,44$; $p\leq 0,001$) та «психосоматичними й психовегетативними порушеннями» ($r=-0,40$; $p\leq 0,001$).

«Індекс ресурсності» негативно корелює з усіма фазами емоційного вигорання: напругою ($r=-0,46$; $p\leq 0,001$), резистенцією ($r=-0,53$; $p\leq 0,001$) та виснаженням ($r=-0,48$; $p\leq 0,001$). Зафіксовано значущі зв'язки негативного напрямку з усіма симптомами емоційного вигорання (окрім «емоційної відстороненості» - фаза виснаження). Позитивні значущі зв'язки спостерігаються між «втратами ресурсів» та фазою напруги ($r=0,37$; $p\leq 0,01$), а також симптомами: «загнаність до клітки» (фаза напруги) ($r=0,38$; $p\leq 0,01$), «редукція професійних обов'язків» (фаза резистенції) ($r=0,38$; $p\leq 0,01$) та «емоційний дефіцит» (фаза виснаження) ($r=0,42$; $p\leq 0,001$).

Аналіз коефіцієнтів кореляцій між фазами/симптомами емоційного вигорання та найбільш вираженими особистісними станами і властивостями (за методикою FPI) показав зв'язок з проявами вигорання наступних шкал: «невротичності», «дратівливості», «сором'язливості», «депресивності», «емоційної лабільності», «спонтанної агресивності», «реактивної агресивності». Означені шкали позитивно корелюють з усіма фазами й більшістю симптомів емоційного вигорання.

Протилежні за характером зв'язки з фазами/симптомами вигорання мають шкали «товариськість» та «врівноваженість». Означені шкали виявили помірний зворотній зв'язок з усіма фазами емоційного вигорання: напругою (відповідно $r=-0,40$; $p\leq 0,001$ та $r=0,34$; $p\leq 0,01$), резистенцією (відповідно $r=-0,38$; $p\leq 0,01$ та $r=-0,40$; $p\leq 0,001$) та виснаженням (відповідно $r=-0,40$; $p\leq 0,001$ та $r=-0,37$; $p\leq 0,01$). У фазі напруги шкала «товариськість» негативно помірно корелює з «переживанням психотравмуючих обставин» ($r=-0,34$; $p\leq 0,01$) та «тривогою і депресією» ($r=-0,43$; $p\leq 0,001$), у фазі резистенції – з «розширенням сфери економії емоцій» ($r=-0,42$; $p\leq 0,001$) та «редукцією професійних обов'язків» ($r=-0,35$; $p\leq 0,01$), у фазі виснаження – з «емоційним дефіцитом» ($r=-0,44$;

$p \leq 0,001$), «деперсоналізацією» ($r = -0,35$; $p \leq 0,01$) та «психосоматичними й психовегетативними порушеннями» ($r = -0,31$; $p \leq 0,01$). «Врівноваженість» виявила негативні помірні зв'язки з «загнаністю до клітки» (фаза напруги) ($r = -0,36$; $p \leq 0,01$), «емоційно-моральною дезорієнтацією» (фаза резистенції) ($r = -0,31$; $p \leq 0,01$), «розширенням сфери економії емоцій» (фаза резистенції) ($r = -0,34$; $p \leq 0,01$), «редукцією професійних обов'язків» (фаза резистенції) ($r = -0,30$; $p \leq 0,01$), «емоційним дефіцитом» (фаза виснаження) ($r = -0,45$; $p \leq 0,001$), «психосоматичними й психовегетативними порушеннями» ($r = -0,34$; $p \leq 0,01$). Це надає можливість вважати дані особистісні властивості важливою умовою запобігання й подолання емоційного вигорання у вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту.

Використовуючи ϕ -критерій і Z-критерій Фішера, було визначено особливості зв'язків між компонентами захисно-копінгової поведінки та емоційним вигоранням вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту порівняно з іншими категоріями педагогів загальноосвітніх навчальних закладів.

У **третьому розділі** «*Психологічні шляхи запобігання та подолання емоційного вигорання вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту*» представлено психологічні засади організації психокорекційної роботи, структуру та зміст програми психокорекції емоційного вигорання шляхом формування адаптивних особистісно-середовищних копінг-ресурсів у вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, наведено результати контрольного дослідження.

На основі досліджень В.О. Бодрова, Н.Є. Водоп'янової, О.М. Кокуна, Д.А. Леонтьєва, А.Г. Маклакова, Л.А. Олександрової, А.В. Поденка, Т.М. Титаренко, С.А. Хазової, В.М. Ялтонського, S. Novfoll та ін., виконаних в рамках ресурсного підходу подолання стресу, а також з урахуванням результатів констатувального етапу дослідження було розроблено загальну стратегію формування експерименту, в якому взяли участь 36 вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту з ознаками емоційного вигорання м. Слов'янська та м. Миколаївки (3 групи), віком від 30 до 45 років. Основною метою формування експерименту стала розробка та апробація методів корекції, спрямованих на формування в учителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту високофункціональної захисно-копінгової поведінки, яка сприятиме здійсненню профілактики та подолання емоційного вигорання в даному професійному середовищі. Відповідно до мети було визначено наступні завдання: 1) визначити зміст копінг-ресурсів учителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, здатних попередити та подолати емоційне вигорання у даній категорії педагогів; 2) розробити та експериментально перевірити ефективність програми психокорекції емоційного вигорання вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, що передбачає формування в них адаптивних особистісно-середовищних копінг-ресурсів.

Психокорекційна програма реалізовувалась у формі семінару-тренінгу та спрямовувалась на вирішення наступних завдань: сприяння розвитку умінь раціонального осмислення ситуації, пошуку й оцінки власних ресурсів,

формування навички позитивного мислення як джерела особистісного зростання та професійної й життєвої успішності (когнітивне подолання стресу); формування активної життєвої позиції, розвиток навичок асертивної поведінки як показника професіоналізму педагогічних працівників (поведінкове подолання стресу); сприяння підвищенню рівня емоційної культури педагогів (емоційне подолання стресу); розвиток комунікативної компетентності як професійної цінності учителя спеціальної школи (соціально-психологічне подолання стресу).

Розроблена нами психокорекційна програма складається з 12 занять тривалістю по 3-5 годин (загальна тривалість – 3 місяці) та може використовуватися керівниками шкіл–інтернатів для дітей з вадами інтелекту та шкільними психологами для впровадження в роботу шкільної психологічної служби. Її структура передбачає наявність трьох основних компонентів: інформаційного, що полягає у наданні вчителям необхідного теоретичного матеріалу; практичної роботи, що складається із цілеспрямованого формування особистісно-середовищних копінг-ресурсів, які забезпечують подолання стресу і сприяють розвитку ефективних, проблемно–сфокусованих копінг-стратегій; самостійної роботи, що включає в себе виконання самодіагностики, ведення щоденника, тренування технік саморегуляції, рефлексію. Програма передбачає використання різноманітних методів та методичних прийомів, таких як повідомлення систематизованої інформації (міні-лекції), групова дискусія з проблемних питань, психологічна самодіагностика, ситуаційно-рольові ігри, мозковий штурм, ситуаційна задача, робота в малих групах, психогімнастика, елементи арт-терапії тощо.

З метою визначення її ефективності було проведено контрольний експеримент із використанням опитувальника «Втрати та придбання персональних ресурсів» Н. Водоп'янової, М. Штейн та Фрайбургського багатофакторного особистісного опитувальника J. Fahrenberg, R. Hampel, в адаптації А.О. Крилова, Т.І. Ронгинської, що були застосовані на констатувальному етапі дослідження. Вибірку склали вчителі шкіл–інтернатів для дітей з вадами інтелекту, що брали участь у психокорекційній роботі.

Порівняльний аналіз рівнів ресурсності (за методикою Н. Водоп'янової, М. Штейн) в учителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту до та після проведення формувального експерименту дозволив визначити позитивні зміни у його показниках (табл. 3).

Таблиця 3

Порівняння рівнів ресурсності в учителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту до та після проведення формувального експерименту

Рівень ресурсності	До формувального експерименту (n=36)	Після формувального експерименту (n=36)	φ
високий	0%	13,9%	3,24***
середній	30,6%	61,1%	2,64**
низький	69,4%	25%	3,91***

Примітка: ** - $p \leq 0,01$; *** - $p \leq 0,001$.

Також було встановлено значні зміни у суб'єктивних оцінках власного ресурсозабезпечення: збільшилася кількість педагогів, які позитивно оцінювали свої копінг-ресурси (8,3% проти 0%; $p \leq 0,01$) та кількість педагогів, які вважали рівним співвідношення показників втрат та придбань внутрішніх ресурсів (69,4% проти 36,1%; $p \leq 0,001$). Значно знизився відсоток тих вчителів, хто характеризувався напруженістю переживань відносно персональних ресурсів (22,3% проти 63,9%; $p \leq 0,001$). Результати контрольного зрізу за методикою FPI показали наявність змін у вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту майже за всіма шкалами (табл. 4).

Таблиця 4

Порівняльний аналіз вираженості станів та властивостей особистості у вчителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту до та після проведення формувального експерименту

Стани і властивості особистості	Рівні, %								
	Високий			Середній			Низький		
	Етап експер.		ф	Етап експер.		ф	Етап експер.		ф
	до	після		до	після		до	після	
невротичність	72,2	44,4	2,43**	27,8	36,2	0,77	0	19,4	3,87***
спонтанна агресивність	19,4	5,5	1,86*	44,4	39,9	0,46	36,2	55,5	1,65*
депресивність	33,3	16,6	1,66*	61,1	47,2	1,19	5,6	36,2	3,45***
дратівливість	66,7	36,2	2,63**	30,6	49,9	1,63	2,7	13,9	1,84*
товариськість	0	13,9	3,24***	44,4	58,3	1,18	55,6	27,8	2,43**
врівноваженість	0	11	2,87***	52,8	72,2	1,71*	47,2	16,8	2,84***
реактивна агресивність	25	5,6	2,42**	66,7	63,8	0,26	8,3	30,6	2,49**
сором'язливість	63,9	11,2	4,96***	33,3	69,4	3,14***	2,8	19,4	2,44**
екстраверсія-інтроверсія	8,3	8,3	0,00	58,3	58,3	0,00	33,4	33,4	0,00
емоційна лабільність	41,7	22,3	1,78*	58,3	61,1	0,24	0	16,6	3,56***
маскулінізм-фемінізм	2,7	5,6	0,63	47,2	52,8	0,48	50	41,6	0,72

Примітка: * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$; *** - $p \leq 0,001$.

Отримані результати повністю співвідносяться з аналогічною процедурою, проведеною за методикою Н. Водоп'янової, М. Штейн та підтверджують ефективність розробленої психокорекційної програми і доцільність її впровадження в роботу психологічних служб шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту.

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення і нове вирішення наукової проблеми, що полягає у визначенні залежності між дезадаптивними формами

захисно-копінгової поведінки та виникненням і проявами емоційного вигорання вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту. Отримані в процесі дослідження теоретичні та емпіричні результати свідчать про досягнення мети, вирішення дослідницьких завдань і дають змогу сформулювати наступні висновки:

1. Аналіз сучасних теоретичних досліджень з проблеми емоційного вигорання показав її багатогранність, відсутність єдиної точки зору відносно сутності означеного феномену, його структури, механізмів та динаміки розвитку, існування суперечливих даних, що стосуються виникнення, протікання, особливостей прояву в різних професійних групах. На сьогодні вивчення означеної проблематики відбувається здебільшого на основі професій суб'єкт-суб'єктного типу: педагогів, медичних, соціальних працівників, психологів, управлінців та т.п. При цьому спостерігається недостатність робіт, присвячених дослідженню емоційного вигорання в учителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту. Визнаючи першорядну роль професійної діяльності, в нашій роботі емоційне вигорання розглядається як специфічний стрес-синдром, що виникає внаслідок хронічної напруженої психоемоційної діяльності та призводить до деструктивних змін структури діяльності або особистості фахівця.

2. Серед вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, порівняно з іншими категоріями педагогів, статистично більш поширені ознаки емоційного вигорання. Виявлено відмінності у його проявах, які полягають у значній вираженості фази резистенції та її симптомів у вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту при однаковій вираженості фаз напруги і виснаження на відміну від інших категорій педагогічних працівників, у яких другу позицію посіла фаза виснаження, третю позицію - фаза напруги. При цьому представленість симптомів напруги у фахівців шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту або не відрізняється від частот у вибірках колег, або значно поступається їм, що свідчить про значне перевищення дії механізму захисту у вигляді повного або часткового виключення емоцій над дією професійних стрес-факторів в даному педагогічному середовищі. Встановлена залежність між емоційним вигоранням та професійним стресом, що надало підстави розглядати даний феномен як стрес-синдром.

3. Визначено особливості захисно-копінгової поведінки вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту порівняно з іншими категоріями педагогів, які полягають у використанні в стресових ситуаціях переважно незрілих механізмів психологічного захисту високої інтенсивності, пов'язаних зі спотворенням та фальсифікацією сприйняття реальності («проекції»; «регресії», «гіперкомпенсації»); пасивних емоційно-орієнтованих копінг-стратегій, спрямованих на регуляцію емоційної напруги («самоконтроля», «прийняття відповідальності», «позитивної переоцінки», «дистанціювання», «бігства-уникнення»); дисбалансі між втратами і придбаннями персональних ресурсів, схильності до їх надмірного витрачання. Аналіз захисно-копінгової поведінки з позиції узгодженого функціонування в рамках єдиної системи надав можливість дослідити внутрішньо-професійні відмінності та довести

обумовленість її змісту особливостями педагогічної діяльності: зафіксовані статистично значущі зв'язки між компонентами захисно-копінгової поведінки мають якісну специфічність і свідчать про дисбаланс в даній системі у педагогів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту в більшій мірі, ніж в інших категорій вчителів.

4. Встановлено, що дезадаптивні форми захисно-копінгової поведінки, які переважно визначають її зміст у вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, на тлі дефіциту копінг-ресурсів обумовлюють виникнення та прояви емоційного вигорання в даному професійному середовищі. Симптомокомплексом факторів, що пов'язується з емоційним вигоранням учителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту та є якісно специфічним відносно інших категорій педагогічних працівників визначено: використання таких механізмів психологічного захисту, як «витіснення», «регресія», «проекція», «компенсація», «раціоналізація», «заміщення»; копінг-стратегій - «конфронтаційний копінг», «дистанціювання», «втеча-уникнення», «самоконтроль», «прийняття відповідальності»; дисбаланс між придбаннями і втратами особистісних ресурсів й переважання показників «втрат» особистісних ресурсів над їх «придбанням».

5. Аналіз змістовних характеристик копінг-ресурсів вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту надав можливість з'ясувати, що у них виявлена вища вираженість станів та властивостей особистості, пов'язаних з перебігом емоційного вигорання («невротичність», «дратівливість», «сором'язливість», «депресивність», «емоційна лабільність», «спонтанна агресивність», «реактивна агресивність»), порівняно з вчителями інших освітніх закладів. Відповідно у даної категорії педагогів зафіксовано дефіцит базисних копінг-ресурсів (емоційної стійкості, стресостійкості, оптимістичності, асертивності, позитивної самооцінки, товаришкості та т.п.), здатних запобігти означеному стрес-синдрому.

6. Розглядаючи копінг-ресурси як важливу складову захисно-копінгової поведінки, було визначено шляхи психологічного супроводу з попередження й подолання емоційного вигорання у вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту. Розроблена програма була спрямована на формування адаптивних особистісно-середовищних копінг-ресурсів, а одержані в ході формувального експерименту дані доводять її ефективність, яка проявляється у відновленні ресурсного забезпечення вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, розвитку основних (базисних) копінг-ресурсів у даної категорії вчителів.

Проведене дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Перспективними надалі можуть вважатись дослідження наступних актуальних проблем: вивчення психологічного здоров'я, суб'єктивного благополуччя та якості життя вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, які мають ознаки емоційного вигорання.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у фахових виданнях з психології, включених до наукометричних баз та зарубіжних виданнях

1. Погрібна А.О. Формування адаптивних особистісно-середовищних копінг-ресурсів як чинників протидії емоційному вигоранню вчителів спеціальних шкіл–інтернатів для дітей з вадами інтелекту / А.О. Погрібна // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – Херсон: ХДУ, 2016. – Вип. 4. – С. 125-130.

2. Погрібна А.О. Копінг-ресурси вчителів спеціальних шкіл–інтернатів для дітей з вадами інтелекту як психологічна проблема / А.О. Погрібна // Наука і освіта: наук.-практ. журн. Психологія / Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. - Одеса: ПНПУ ім. К.Д. Ушинського, 2016. - № 7. – С. 58-64.

3. Погрібна А.О. Емоційне вигорання у вчителів спеціальних шкіл–інтернатів для дітей з вадами інтелекту як психологічна проблема / А.О. Погрібна // Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe (East European Scientific Journal). - Warszawa, 2016. — V. 2. - № 6 (10). - P. 154-158.

Статті у наукових фахових виданнях з психології

4. Погрібна А.О. До питання про емоційне вигорання в професіях суб'єкт-суб'єктного типу / А.О. Погрібна // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – Херсон: ХДУ, 2016. – Вип. 1, Т.1. – С. 76-80.

5. Погрібна А.О. Особливості захисно-опануючої поведінки вчителів спеціальних загальноосвітніх шкіл–інтернатів для дітей із вадами інтелекту / А.О. Погрібна // Педагогіка і психологія професійної освіти: наук.-метод. журн. – Львів: Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, Львів. навч.-наук. центр проф. освіти НПУ ім. М.П. Драгоманова, Нац. ун-т «Львів. політехніка», 2016. — № 2. – С. 105-114.

6. Погрібна А.О. Семінар-тренінг як форма групової психокорекції для вчителів з емоційним вигоранням (на матеріалі педагогів спеціальних шкіл–інтернатів для дітей з вадами інтелекту) / А.О. Погрібна // Проблеми екстремальної та кризової психології. Збірник наукових праць. - Харків: НУЦЗУ, 2016. - Вип. 20. – С. 206-215.

Статті в інших наукових виданнях з психології та матеріали конференцій

7. Мелоян А.Э. К вопросу о защитно-совладающем поведении учителей специальных ООШ-интернатов для детей с интеллектуальной недостаточностью / А.Э. Мелоян, А.А. Погребная // Аспирант: труды молодых ученых, аспирантов и студентов: приложение к журналу «Вестник Забайкальского государственного университета». – Чита: ЗабГУ, 2015. - № 2 (18). – С. 62-67.

8. Погребная А.А. Проблема эмоционального выгорания в контексте профессиональных деформаций педагога / А.А. Погребная // Актуальные вопросы психологии: Материалы VI Международной научно-практической

конференції. 22 апреля 2014г.: Сборник научных трудов. – Краснодар, 2014. – С. 79-83.

9. Погребная А.А. Защитно–совладающее поведение в системе профессиональной адаптации педагогов / А.А. Погребная // Состояние здоровья: медицинские, социальные и психолого-педагогические аспекты: Сборник научных статей VI Международной научно–практической интернет-конференции (Чита, 28 февраля – 7 марта 2015). - Чита: ЗабГУ, 2015. – С. 288-297.

10. Погребная А.А. Психологические особенности эмоционального выгорания у учителей специальных школ-интернатов для детей с интеллектуальной недостаточностью / А.А. Погребная, А.Э. Мелоян // Экология. Здоровье. Спорт: Сборник научных статей VI Международной научно–практической конференции (Чита, 20–21 мая 2015). - Чита: ЗабГУ, 2015. – С. 95-98.

11. Погребная А.А. Эмоциональное выгорание как специфический стресс-синдром / А.А. Погребная // Состояние здоровья: медицинские, социальные и психолого-педагогические аспекты: Сборник научных статей VII Международной научно–практической интернет-конференции (Чита, 29 февраля – 5 марта 2016). - Чита: ЗабГУ, 2016. – С. 1286-1294.

12. Погрібна А.О. Сучасний погляд на проблему копінг-ресурсів особистості / А.О. Погрібна // Педагогіка і психологія: напрямки та тенденції розвитку в Україні та світі: Збірник наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції: (Одеса, 15-16 квітня 2016). – Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2016. – С. 22-25.

13. Погрібна А.О. Копінг-стратегії та емоційне вигорання у вчителів спеціальних ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту / А.О. Погрібна // International Scientific-Practical Conference Actual questions and problems of development of social sciences: Conference Proceedings, June 28-30, 2016. – Kielce: Holy Cross University, 2016. - P. 81-85.

14. Погрібна А.О. Теоретичні аспекти проблеми копінг-поведінки особистості / А.О. Погрібна // Практична педагогіка та психологія: методи і технології: Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Запоріжжя, 1-2 липня 2016 р. – Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2016. – С. 147-151.

15. Погрібна А.О. Формування асертивної поведінки як засобу попередження та подолання емоційного вигорання у вчителів спеціальних шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту / А.О. Погрібна // Сучасна педагогіка та психологія: від теорії до практики: Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Запоріжжя, 26-27 серпня 2016 р. – Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2016. – С. 132-135.

АНОТАЦІЯ

Погрібна А.О. Захисно–копінгова поведінка як чинник емоційного вигорання вчителів шкіл–інтернатів для дітей з вадами інтелекту. – На

правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. – Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. – Харків, 2017.

У роботі представлено аналіз науково-теоретичних концепцій і підходів до вивчення проблеми емоційного вигорання та захисно–копінгової поведінки у зарубіжній та вітчизняній психології, визначено особливості досліджуваних феноменів у вчителів шкіл–інтернатів для дітей з вадами інтелекту порівняно з іншими категоріями педагогів загальноосвітніх навчальних закладів. Встановлено деструктивний характер емоційного вигорання як специфічного стрес-синдрому.

Емпірично доведено, що дезадаптивні форми захисно–копінгової поведінки зумовлюють виникнення та прояви емоційного вигорання в учителів шкіл–інтернатів для дітей з вадами інтелекту, визначено якісну специфічність зв'язків між означеними характеристиками та їх обумовленість особливостями професійної діяльності всередині педагогічного середовища.

Розроблено, обґрунтовано та доведено ефективність програми психокорекції емоційного вигорання шляхом формування адаптивних особистісно-середовищних копінг–ресурсів у вчителів шкіл–інтернатів для дітей з вадами інтелекту.

Ключові слова: емоційне вигорання, захисно–копінгова поведінка, механізми психологічного захисту, копінг-стратегії, копінг-ресурси, професійний стрес, професійна діяльність.

АННОТАЦІЯ

Погребная А.А. Защитно-копинговое поведение как фактор эмоционального выгорания учителей школ-интернатов для детей с нарушениями интеллекта. - На правах рукописи.

Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.07 – педагогическая и возрастная психология. - Харьковский национальный педагогический университет имени Г.С. Сковороды. – Харьков, 2017.

В работе представлен анализ научно-теоретических концепций и подходов к изучению проблемы эмоционального выгорания и защитно-копингового поведения в зарубежной и отечественной психологии, определены особенности исследуемых феноменов у учителей школ-интернатов для детей с нарушениями интеллекта по сравнению с другими категориями педагогов общеобразовательных учебных заведений.

Проведен анализ защитно-копингового поведения с позиции согласованного функционирования в рамках единой системы, который позволил определить внутрипрофессиональные различия и доказать обусловленность его содержания особенностями педагогической деятельности: зафиксированные статистически значимые связи между компонентами защитно-копингового поведения имели качественную специфичность и свидетельствовали о

дисбалансе в данной системе у педагогов школ-интернатов для детей с нарушениями интеллекта в большей степени, чем у других категорий учителей.

Эмпирически доказано, что дезадаптивные формы защитно-копингового поведения предопределяют возникновение и проявления эмоционального выгорания у учителей школ-интернатов для детей с нарушениями интеллекта. Определено, что симптомокомплексом факторов, который обуславливает эмоциональное выгорание у учителей школ-интернатов и является качественно специфическим по отношению к другим категориям педагогических работников является: использование таких механизмов психологической защиты, как «вытеснение», «регрессия», «проекция», «компенсация», «рационализация», «замещение»; копинг-стратегий - «конфронтационный копинг», «дистанцирование», «бегство-избегание», «самоконтроль», «принятие ответственности»; дисбаланс между приобретениями и потерями личностных ресурсов и преобладание показателей «потерь» личностных ресурсов над их «приобретением».

Раскрыты содержательные характеристики копинг-ресурсов у учителей школ-интернатов для детей с нарушениями интеллекта и определены их особенности по сравнению с другими категориями педагогов общеобразовательных учебных заведений. Выявлено, что у педагогических работников школ-интернатов для детей с нарушениями интеллекта, сравнительно с их коллегами из других образовательных учреждений, наблюдается высокая выраженность состояний и свойств личности, обуславливающих эмоциональное выгорание: «невротичность», «раздражительность», «застенчивость», «депрессивность», «эмоциональная лабильность», «спонтанная агрессивность», «реактивная агрессивность». Соответственно, у данной категории педагогов зафиксирован дефицит базисных копинг-ресурсов (эмоциональной устойчивости, стрессоустойчивости, оптимистичности, асертивности, положительной самооценки, общительности и т.п.), способных предупредить указанный стресс-синдром.

В диссертации приведены обоснование и структура программы психокоррекции эмоционального выгорания путем формирования адаптивных личностно-средовых копинг-ресурсов у учителей школ-интернатов для детей с нарушениями интеллекта. Проверка эффективности предложенной психокоррекционной программы показала статистически значимые изменения в ресурсном обеспечении учителей школ-интернатов для детей с нарушениями интеллекта. Было зафиксировано восстановление баланса между потерями и приобретениями персональных ресурсов, значительное улучшение субъективных оценок внутренних резервов у большинства респондентов; отмечена устойчивая положительная тенденция к изменениям ресурсообеспечения в основных сферах личности педагогов (когнитивной, эмоциональной и поведенческой).

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, защитно-копинговое поведение, механизмы психологической защиты, копинг-стратегии, копинг-ресурсы, профессиональный стресс, профессиональная деятельность.

SUMMARY

Pohribna A.A. Protective-coping behavior as a factor of emotional burnout of teachers of boarding schools for children with intellectual disabilities. - Manuscript.

Dissertation for the degree of candidate of psychological sciences in specialty 19.00.07 - pedagogical and age psychology. - H.S. Skovoroda Kharkov National Pedagogical University. – Kharkiv, 2017.

The study presents an analysis of scientific and theoretical concepts and approaches to studying the problem of emotional burnout and protective-coping behavior in foreign and native psychology, and specifics of the studied phenomena in the teachers of boarding schools for children with intellectual disabilities are identified, in comparison with other categories of teachers in general educational institutions. The destructive nature of emotional burnout as a specific stress syndrome is established.

It is empirically proven that the disadaptive forms of protective-copy behavior predetermine the emergence and manifestations of emotional burnout in the teachers of boarding schools for children with intellectual disabilities, the qualitative specificity of the factors and their conditioning are defined by the specific features of professional activity within the pedagogical environment.

The effectiveness of the program of psychocorrection of emotional burnout is developed and proved, aimed at the formation of adaptive personal environment coping resources of teachers of boarding schools for children with intellectual disabilities.

Key words: emotional burnout, protective-coping behavior, mechanisms of psychological defense, coping strategies, coping resources, professional stress, professional activity.