

**МЕЛОЯН А.Е., ПОГРІБНА А.О., КОХАН С.Т.**

**ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРЯННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ  
ВЧИТЕЛІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ ДЛЯ ДІТЕЙ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ**

**МОНОГРАФІЯ**

**Слов'янськ – 2021**

УДК 159.944:376.011.3-051  
М479

Рекомендовано до друку

Вченою радою Донбаського державного педагогічного  
університету (протокол № 9 від 29.06.2021 р. )

Рецензенти:

А. С. Кочарян, д-р психол. наук, професор,  
Харківського Національного університету ім. В. Н. Каразіна, м. Харків  
О. Г. Солодухова, д-р психол. наук, професор,  
Донбаського Державного педагогічного університету, м. Слов'янськ  
О.В. Мамічева, д-р психол. наук, професор,  
Донбаського Державного педагогічного університету, м. Слов'янськ

Мелоян А. Е. Емоційне вигорання в професійній діяльності вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту : монографія / А. Е. Мелоян, О. А. Погрібна, С. Т. Кохан. - Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2021. - 203 с.

У монографії відображені результати експериментальних і теоретичних досліджень емоційного вигорання в контексті педагогічної діяльності підвищеної складності; представлена психологічна специфіка емоційного вигорання вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, а також особливості їхньої захисно-копінгової поведінки. Наведено доказову базу, яка свідчить про зв'язок дезадаптивних форм захисно-копінгової поведінки з виникненням і проявами емоційного вигорання вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту і показана її якісна специфічність.

Видання адресоване науковцям, викладачам, студентам і аспірантам, які навчаються за психологічними, соціальними і медичним спеціальностями.

УДК 159.944:376.011.3-051  
М479

© Донбаський Державний Педагогічний  
Університет, 2021

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО–МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ТА ЗАХИСНО–КОПІНГОВОЇ ПОВЕДІНКИ.....	6
1.1. Емоційне вигорання як психологічний феномен.....	6
1.2. Науково-психологічні підходи до вивчення проблеми захисно–копінгової поведінки.....	24
1.3. Психолого-педагогічні особливості роботи з дітьми, що мають вади інтелекту.....	40
Висновки до першого розділу.....	49
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ.....	52
РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ТА ЗАХИСНО–КОПІНГОВОЇ ПОВЕДІНКИ ВЧИТЕЛІВ ШКІЛ–ІНТЕРНАТІВ ДЛЯ ДІТЕЙ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ.....	85
2.1. Обґрунтування методичного забезпечення та процедури проведення експериментального дослідження.....	85
2.2. Психологічні особливості емоційного вигорання як синдрому професійного стресу у вчителів шкіл–інтернатів для дітей з вадами інтелекту.....	95
2.3. Специфіка захисно-копінгової поведінки вчителів шкіл–інтернатів для дітей з вадами інтелекту.....	117
2.4. Роль захисно-копінгової поведінки у виникненні та проявах емоційного вигорання вчителів шкіл–інтернатів для дітей з вадами інтелекту.....	142
2.5. Змістовні характеристики копінг-ресурсів учителів шкіл–інтернатів для дітей з вадами інтелекту.....	167
Висновки до другого розділу.....	182
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ.....	188
ВИСНОВКИ.....	199

## ВСТУП

Монографія, що пропонується до уваги читача, містить результати, отримані авторами у ході досліджень протягом декількох років. Основною метою видання є розкриття специфіки обумовленості емоційного вигорання вчителів шкіл-інтернатів для дітей з порушеннями інтелекту, особливостями їхньої захисно-копінгової поведінки.

Актуальність видання визначена кардинальними змінами, що відбуваються у системі спеціальної освіти (зокрема, перехід до інклюзивного навчання), та обумовлюючими підвищені вимоги до особистості учителя, який розглядається як провідний суб'єкт, що забезпечує ефективність корекційно-розвивального процесу та має готовність до соціальної взаємодії. Представлені результати є вкрай важливими у контексті вирішення проблеми забезпечення психологічного здоров'я, суб'єктивного благополуччя та якості життя учителів шкіл-інтернатів для дітей з порушеннями інтелекту.

У першому розділі здійснений аналіз провідних наукових дискурсів феноменів емоційного вигорання та захисно-копінгової поведінки, описані основні концептуальні підходи і моделі емоційного вигорання, при цьому особливої уваги надано аналізу інтегрального підходу до структурно-процесуального змісту феномена вигорання. Окремо розглянута проблема захисно-копінгової поведінки, яку подано як цілісний єдиний конструкт, що відбиває взаємодію несвідомих захисних механізмів і свідомих стратегій подолання стресу в структурі особистості з урахуванням її особистісних ресурсів.

У другому розділі наводиться розгорнута характеристика процедури дослідження, представлено детальне оцінювання вибірки та методів дослідження, а також результати емпіричного дослідження, які демонструють особливості емоційного вигорання і захисно-копінгової поведінки учителів шкіл-інтернатів для дітей з порушеннями інтелекту у порівнянні з іншими категоріями педагогів загальноосвітніх навчальних

закладів, роль механізмів психологічного захисту і механізмів совладання у виникненні та проявах емоційного вигорання учителів шкіл-інтернатів для дітей з порушеннями інтелекту.

Деякі матеріали, що увійшли до складу монографії, раніше публікувалися у вигляді статей у наукових журналах, значна частина представлена тут уперше.

**РОЗДІЛ І.**  
**ТЕОРЕТИКО–МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ**  
**ПРОБЛЕМИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ТА**  
**ЗАХИСНО–КОПІНГОВОЇ ПОВЕДІНКИ**

**1.1. Емоційне вигорання як психологічний феномен**

Аналіз психологічної літератури свідчить, що трудова діяльність посідає особливе місце в системі людської життєдіяльності та впливає на формування і розвиток індивідуально-психологічних особливостей особистості [76; 91; 102; 127; 146; 159; 161; 189; 191; 221]. Взаємодія людини і праці має суперечливий характер та може протікати у формі послідовно змінюючих одна одну прогресивної і регресивної фаз професійного становлення особистості. Дослідження, присвячені позитивній професіоналізації, обґрунтовують висновки про переважно позитивні ефекти занурення особистості в професійне середовище (Л.І. Анциферова, А.О. Деркач, Є.О. Клімов, Н.В. Кузьміна, О.М. Леонт'єв, А.К. Маркова, З.М. Мірошник, Л.М. Мітіна, К.К.Платонов, Ю.П. Поваренков та ін.). Означені науковці розглядають професійну діяльність як один із центральних факторів розвитку особистості, що сприяє професійному і особистісному становленню індивіда (підвищенню рівня професіоналізму, формуванню структури фахових здібностей, знань, умінь і навичок, професійної ідентичності, становленню рольової структури особистості тощо) [10; 76; 77; 102; 121; 127; 146; 160; 161; 189]. Як негативні наслідки регресивної фази професійного становлення особистості виступають професійні деструкції, деформації, кризи, стагнація і т.п. (С.П. Безносков, Н.В. Гришина, С.О. Дружилов, Е.Ф. Зеєр, Л.М. Карамушка, С.Д. Максименко, А.К. Маркова, В.О. Орел, Е.Е. Симанюк, Т.С. Яценко та ін.). Подібні зміни, за Е.Ф. Зеєром, є зворотною стороною професіоналізму, свого роду «покаранням» за високу майстерність [91; 92].

Одним із найбільш розповсюджених наслідків негативного впливу професії на особистість в останні десятиріччя є емоційне вигорання. З позицій системного підходу (Ф.Є. Василюк, Л.Г. Дика, А.К. Маркова, С.Д. Максименко, Т.Г. Неруш, Ю.П. Поваренков, В.О. Орел та ін.) даний феномен вивчається в контексті професійного становлення і реалізації особистості, при цьому акцентується увага на його проникненні в усі підструктури особистості (емоційну, мотиваційну, когнітивну) і порушенні їхнього оптимального функціонування [55; 80; 178; 226; 255; 262]. Серйозність проблеми підтверджується внесенням даного синдрому в Міжнародну класифікацію хвороб (рубрика Z73.0) – «проблеми, пов'язані з труднощами організації нормального способу життя» [155].

Уперше проблема вигорання (burnout) з'явилась у США як соціальна проблема, а не як дослідницький конструкт. Один з її засновників, американський психіатр Н.І. Freudenberger [283], у 1974 році описав феномен, який він спостерігав у працівників реабілітаційних центрів для людей з психологічними проблемами та визначив його як виснаження енергії у фахівців соціальної сфери внаслідок інтенсивного і тісного спілкування з клієнтами в емоційно перевантаженій атмосфері під час надання професійної допомоги. Спостерігаючи за фахівцями, автор дійшов наступного висновку: коли співробітник «вигорає», незалежно від причини, він перестає бути ефективним у реалізації своїх цілей і дій. Слідом за Н.І. Freudenberger дослідження даного феномену головним чином були представлені з точки зору клінічного підходу та мали описовий і епізодичний характер. Невизначеність і багатокомпонентність описових характеристик «burnout», відсутність відповідного діагностичного інструментарію, не дозволяли порівнювати результати різних авторів між собою [71; 72; 179; 251; 267].

Поява у 1980 році шкали «Staff Burnout Scale for Health Professionals» (J. Jones) та видання у 1982 році опитувальника «Maslach Burnout Inventory» (С. Maslach, S. Jackson) поклали початок конструктивному, цілеспрямованому дослідженню феномена вигорання. Зокрема, С. Maslach

[293; 294], одна із провідних фахівців з даної проблеми в зарубіжній психологічній науці, визначила вигорання як синдром фізичного та емоційного виснаження, що включає в себе розвиток негативної самооцінки, негативного ставлення до роботи і втрату розуміння і співчуття до клієнтів. Розроблений нею, спільно з колегами, науковий підхід до означеної проблеми дозволив деталізувати прояви феномена вигорання: почуття емоційного виснаження, знемоги (фахівець відчуває нездатність віддаватися роботі так, як на початку кар'єри); дегуманізація, деперсоналізація (тенденція розвивати негативне ставлення до реципієнтів); негативне самосприйняття і самооцінка в професійному плані (почуття недостатньої професійної майстерності). С. Maslach підкреслювала, що вигорання не є втратою творчого потенціалу, реакцією на нудьгу, а це швидше емоційне виснаження, яке виникає на тлі стресу, обумовленого міжособистісним спілкуванням. Акцентування уваги на даному аспекті обумовило появу публікацій відносно феномену вигорання у представників професій суб'єкт-суб'єктного типу. R.L. Schwab [303], проаналізувавши зміст праці соціономічних професій, до «групи ризику» додав професії педагога, поліцейського, пожежника, тюремного персоналу, юриста, менеджера тощо. Розробка стандартизованих вимірювань вигорання сприяла появі досліджень даного феномену в Канаді, Голландії, Польщі, Німеччині і т.п.

У вітчизняній психології першим, хто використав термін «емоційне згорання», який феноменологічно був близький до зарубіжного поняття «burnout», був Б.Г. Ананьєв. Автор використав даний термін для позначення деякого негативного явища, що виникає у людей професій суб'єкт-суб'єктного типу і пов'язаного з міжособистісними відносинами [8]. Явища, аналогічні за своїм змістом феномену burnout описані у роботах, що виконані у рамках теорій психологічного стресу (В.О. Бодров, Л.О. Китаєв-Смик, Ю.В. Щербатих та ін.). Наприкінці 1990-х рр. феномен вигорання стає предметом самостійного вивчення у пострадянській психології (В.В. Бойко, Н.Є. Водоп'янова, Н.В. Гришина, Л.М. Карамушка,

В.О. Орел, М.М. Скугаревська та ін.). Основними напрямками досліджень даних науковців було теоретичне осмислення сутності та структури феномену вигорання, аналіз та опис ключових симптомів та детермінант його розвитку, розробка психодіагностичного інструментарію та т.п. [33; 73; 97; 180; 218; 219; 229; 230; 253; 255].

У сучасній психології українські та російські науковці найчастіше використовують такі еквіваленти терміну «burnout», як «вигорання», «згорання», «горіння, що згасає» та ін. при дослідженні даного феномену у різних областях професійної діяльності. При цьому автори здебільшого не аргументують вживання прийнятого ними робочого терміну і не виділяють будь-які значущі відмінності в змісті понять. Це надає можливість використовувати досить різноманітну термінологію для позначення даного феномену як синоніми («психічне вигорання», «емоційне вигорання», «професійне вигорання», «синдром емоційного вигорання» та т.п.). Ми вважаємо, що уживання терміна «емоційне вигорання» у нашій роботі буде доцільнішим, оскільки при виникненні його ознак, у першу чергу, відбуваються значні порушення в емоційній сфері фахівця.

Широкого розповсюдження набуло вивчення вигорання у представників професій соціальної спрямованості. Так, існують дослідження відносно емоційного вигорання серед педагогів (О.О. Бароніна, Л.Г. Дика, Т.В. Зайчикова, Л.М. Карамушка, Л.М. Мітіна, Н.В. Назарук, А.А. Реан, Т.І. Ронгинська та ін.), у медичних працівників (О.І. Богучарова, Г.С. Абрамова, Н.В. Козіна, В.В. Лук'янов, Н.Ю. Максимова, Ю.А. Юдчиць та ін.), соціальних працівників (Н.Є. Водоп'янова, Є.М. Набільська, О.В. Романовська, Є.С. Старченкова, Я.І. Юрків та ін.), управлінців (Н.Є. Водоп'янова, О.Б. Серебрякова та ін.), у торгового персоналу, менеджерів (І.І. Галецька, О.Р. Фонарьов, Н.Є. Водоп'янова та ін.), у психологів (Б.С. Братусь, О.О. Бодальов, О.Ф. Бондаренко, А.В. Костюк, Т.С. Яценко та ін.). Зростає кількість досліджень означеного феномену в професіях суб'єкт-об'єктного типу (М.О. Буянкіна, В.М. Димова,

Є.С. Картава, О.В. Філатова та ін.). Однак, незважаючи на достатню кількість робіт, присвячених різним аспектам вивчення даної проблеми, наявність валідних психодіагностичних методик, у зарубіжній і вітчизняній психології дотепер не досягнуто єдиної думки відносно феноменології, механізмів та динаміки розвитку емоційного вигорання, недостатньо проаналізовані питання щодо впливу даного феномену на різні підструктури особистості. Саме тому нам представляється важливим проаналізувати основні концептуальні положення відносно сутності емоційного вигорання та його структури, розкрити основні причини виникнення.

Аналіз численних досліджень, присвячених феномену емоційного вигорання, вказує на кілька основних моделей даного синдрому, які досить детально окреслюють проблематику означеного явища. Найбільш поширеною та науково обґрунтованою у західній психології на сьогоднішній день вважається трьохфакторна модель емоційного вигорання (С. Maslach, S. Jackson) [293; 294]. Відповідно до даної концепції, вигорання є тривимірним конструктом, що включає в себе три основні компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукацію професійних досягнень. Емоційне виснаження автори розглядали як емоційне перенапруження, виснаженість власних емоційних ресурсів, спустошеність і втому, що пов'язані з власною професійною діяльністю. Воно проявляється у зниженні емоційного тону, втраті інтересу до оточуючої дійсності або емоційному перенасиченні, дратівливості, агресивних реакціях, посиленні тривоги та появі симптомів депресії. Деперсоналізація, на думку С. Maslach, S. Jackson, передбачає негативне, цинічне, бездушне ставлення до реципієнтів. Вона проявляється в деформації відносин з іншими людьми: контакти стають знеособленими і формальними, з'являється відчуття ізоляції, почуття самотності. Редукація професійних досягнень проявляється в зниженні почуття компетентності у фаховій сфері, негативному самосприйнятті в професійному плані, втраті ідеалів, надій та перспектив. Автори акцентували увагу на використанні поняття «синдром» (група симптомів), підкреслюючи

таким чином відносно незалежність елементів, що входять до нього, які, об'єднуючись разом, створюють своєрідний синдром вигорання. Вони зазначали, що взаємозв'язок і взаємовплив компонентів вигорання визначають своєрідність проявів та динаміку його розвитку у конкретного фахівця з урахуванням обставин професійної та особистісної життєдіяльності [42; 55; 71; 97; 178; 179; 191; 192; 220; 226; 246; 267; 293; 294].

Переважає більшість досліджень, виконаних на пострадянських теренах, ґрунтується саме на трьохфакторній моделі емоційного вигорання С. Maslach, S. Jackson (В.В. Бойко, Н.Є. Водоп'янова, О.В. Грицук, Ю.П. Жогно, Л.М. Карамушка, Т.І. Ронгинська, О.О. Рукавішников, Т.М. Титаренко, Т.В. Форманюк, О.М. Ходаківська, Т.М. Чебикіна та ін.). Науковці не лише довели валідність даної моделі, але й розширили зміст її основних компонентів. Зокрема, В.Є. Орел, розглядаючи феномен вигорання як професійну кризу, що носить загально-професійний характер, пов'язував його не лише з міжособистісними стосунками, а з професійною діяльністю в цілому [178; 180]. Таке наукове бачення видозмінило трактування такого компоненту, як деперсоналізація, під яким стали розуміти цинічне ставлення як до суб'єктів професійної діяльності, так і до праці взагалі. О.О. Рукавішников [219], досліджуючи означений феномен у педагогічному середовищі, запропонував розглядати деперсоналізацію як специфічну форму соціальної дезадаптації фахівця, що працює в соціальній сфері.

Альтернативним варіантом представленого підходу до структури емоційного вигорання є багаточисленні дослідження, які вказують на існування інших моделей вигорання. Так, відповідно до однофакторної моделі (Е. Aronson, А. Pines) феномен вигорання розглядається як прояв однієї складової, а саме фізичного та психоемоційного виснаження, причиною якого є перебування в емоційно насичених ситуаціях, а інші прояви дисбалансу емоцій і поведінки вважаються наслідком [298]. Таке трактування вигорання близьке до поняття «синдрому хронічної втоми» та характеризується широким спектром фізичних та психосоматичних скарг.

Наукова цінність даної концепції полягає у дослідженні вигорання з позицій загальнопрофесійного феномену.

Автори двохфакторної моделі, голландські вчені D. Dierendonk, V. Schaufeli, H. Sixsma [301], до складових вигорання, окрім виснаження, додали такий компонент, як деперсоналізація. На думку дослідників, емоційне вигорання є двомірною конструкцією: перший компонент (афективний) проявляється у вигляді скарг на своє здоров'я, фізичне самопочуття, емоційне виснаження; другий (установчий) виявляється в зміні ставлення або до реципієнтів, або до себе.

Існує і чотирьохфакторна модель означеного феномену (H. Firth, A. Mims, E. Iwanicki, R. Schwab). У чотирьохкомпонентній моделі вигорання один з його елементів розподіляється на два окремі чинники. Наприклад, H. Firth, J. McEntee поділяли деперсоналізацію на два фактори: пов'язану із фаховою діяльністю і з клієнтами відповідно [282].

Автори означених концепцій вивчали емоційне вигорання з позицій структурно-результативного підходу, в рамках якого досліджуваний феномен розглядався як певний підсумок, причини і наслідки якого відображено у вигляді сукупності суб'єктивних переживань і зовнішніх форм поведінки людини. Незважаючи на відмінності в поглядах відносно операціональної структури емоційного вигорання, представники структурно-результативного підходу одностайно вважають даний феномен певним станом, що включає в себе ряд елементів (складових), щодо яких можна оцінювати ступінь його вираженості. Цей стан, на думку дослідників, виникає як наслідок емоційного перевантаження в професійній діяльності у психічно здорових людей, які раніше не відчували подібних проблем. Так, С. Maslach наголошувала, що вигорання є виключно результатом професійних проблем і не визначається як клінічний синдром [293].

Автори процесуально-динамічних концепцій (M. Burish, C. Cherniss, R.T. Golembiewski, M. Leiter, B. Perlman, E. A. Hartman, В.В Бойко, Дж. Грінберг та ін.) у розгляді феномену вигорання здебільшого спираються

на трьохкомпонентну модель С. Maslach, S. Jackson. При цьому емоційне вигорання визначається як динамічний процес, що має певні фази (стадії). Процесуальний характер вигорання передбачає поетапне формування синдрому зі зростаючим ступенем вираженості різних його проявів. Так, С. Cherniss [278], розглядаючи вигорання як реакцію на стресовий характер робочого середовища, як спосіб впоратися зі стресом, виділив три стадії його розвитку: 1) дисбаланс між ресурсами організму і вимогами середовища; 2) безпосередня, короткострокова емоційна напруга, стомлення, безсилля; 3) зміни в мотиваційній сфері професіонала і його поведінці. На основі цього С. Cherniss вводить новий елемент етіології вигорання – індивідуальний спосіб подолання стресу. На думку автора, стрес не завжди веде до вигорання, значно більшу роль у виникненні даного феномену відіграють стратегії боротьби з професійним стресом.

М. Burish [275] розглядав вигорання як невідповідність між екстремально високою позитивною установкою на виконання фахової діяльності і отриманою або очікуваною винагородою. Автор виділив шість стадій розвитку даного феномену: попереджувальну (надмірна участь, виснаження), фазу зниження власної участі (по відношенню до оточуючих, професійної діяльності тощо), фазу негативної емоційної реакції (депресивні та/або агресивні реакції), фазу деструктивної поведінки (порушення в когнітивній, мотиваційній та емоційно-соціальній сферах фахівця), фазу психосоматичних реакцій і фаза розчарування (екзистенціальний відчай).

Дослідники R.T. Golembiewski та R.F. Munzenrider [285] вважали, що взаємовплив факторів визначає динаміку розвитку вигорання. Намагаючись науково обґрунтувати власне уявлення про складну модель синдрому вигорання, вони виділили три ступеня і вісім фаз, що відрізняються взаємовідношеннями показників за всіма трьома факторами (під значеннями показників маласть на увазі оцінка балів, набраних за субшкалами опитувальника «МВІ»). На думку авторів, розвиток вигорання здійснюється за наступною схемою: деперсоналізація>низькі професійні

досягнення>емоційне виснаження. Наукова цінність даної концепції полягає в можливості виокремити середній рівень вигорання (перехідний рівень), при якому фіксуються високі показники емоційного виснаження. До цього рівня вигорання, як стверджують науковці, емоційно-енергетичний резерв особистості здатний протидіяти поступово зростаючій деперсоналізації і редукції професійних досягнень.

В. Perlman, Е.А. Hartman [296], систематизувавши публікації з означеної проблематики (1974-1981 рр.), запропонували власну динамічну модель, згідно з якою розвиток вигорання розглядається в контексті професійних стресів, відповідно до механізму розвитку стресу Н. Selye: 1) тривожна напруга, 2) сильні відчуття і переживання стресу (залежать від особистісних, рольових та організаційних факторів), 3) три основні класи реакцій на стрес (фізіологічні, афективно-когнітивні, поведінкові) в залежності від індивідуальних особливостей; 4) вигорання як складне переживання хронічного психологічного стресу.

Наслідком інтегрування трьохкомпонентної моделі вигорання С. Maslach, S. Jackson та концепції стресу Н. Selye стала динамічна теорія, запропонована В.В. Бойком [33; 34]. Визначаючи емоційне вигорання як вироблений особистістю механізм психологічного захисту, який виникає у відповідь на окремі травмуючі дії та виступає у формі часткового або абсолютного виключення емоцій, автор виділив три фази його розвитку (фази напруги, резистенції, виснаження). Кожна фаза містить чотири симптоми, взаємодія яких утворює індивідуальну своєрідність проявів емоційного вигорання.

Американський професор Дж. Грінберг [69] представив емоційне вигорання у вигляді п'ятистадійного прогресуючого процесу: 1) «медовий місяць» (висока включеність у роботу, падіння ентузіазму), 2) «недостатність палива» (ознаки фізичного виснаження, зниження робочої продуктивності), 3) хронічні симптоми, 4) криза (розвиток хронічних захворювань, посилення

суб'єктивного переживання незадоволеності якістю життя), 5) «пробивання стіни» (перехід фізичних і психологічних проблем у гостру форму).

D. Etzion, M. Leiter порівнювали вигорання з процесом, схожим на ерозію, яка вражає когнітивну, ціннісно-мотиваційну і волюву сфери особистості людини [178; 179]. J. Edelwich та R. Brodsky розглядали вигорання як результат фрустрації ідеалістичних очікувань особистості повсякденною реальністю. Із цих позицій феномен вигорання трактувався як процес прогресуючого розчарування: 1) ентузіазм, 2) стагнація, 3) фрустрація, 4) апатія [280].

Більшість сучасних українських та російських дослідників визнають штучність розподілу на різні площини вивчення даного феномену, оскільки відповідно до кожного етапу виникають окремі ознаки (симптоми) прогресуючого емоційного вигорання, при цьому сам синдром розвивається і протікає в процесі професійної діяльності. Отже, процесуальні й результативні характеристики нерозривно пов'язані між собою. Із цих позицій пропонується впровадження інтегрального підходу до структурно-процесуального змісту феномену вигорання, оскільки він забезпечує можливість дослідження не тільки феноменологічних конструктів, а й механізмів трансформації даного синдрому в інші психічні явища (М.В. Борисова, Т.А. Колтунович, Л.М. Молчанова, М.О. Надежина, В.Б. Нікішина, В.О. Орел, Т.О. Ушакова та ін.).

Проблема встановлення сутності емоційного вигорання потребує аналізу досліджень, присвячених його симптоматиці, які в психологічній літературі представлені досить широко. Разом із тим, існують концептуальні розбіжності щодо кількісного та якісного складу симптомів у структурі вигорання. Так, E.L. Maher виділяє 12 основних симптомів, J.F. Carroll і W.L. White - 47 симптомів, а деякі автори розширюють цей список до 84 [178; 179]. Для більш зручного аналізу симптомів вигорання робилися спроби їх класифікації. Наприклад, G.A. Roberts [212], розуміючи даний феномен як наслідок некерованого стресу, усі симптоми емоційного вигорання розділяє

на 4 групи: 1) зміни в поведінці; 2) зміни в мисленні; 3) зміни у відчуттях; 4) зміни в здоров'ї.

S. Kahill [290] пропонує власну класифікацію симптомів вигорання відповідно до змісту тієї підструктури індивіда, яку вони представляють: 1) фізичні симптоми (втома, безсоння, запаморочення і т.п.), 2) емоційні симптоми (песимізм, агресивність, тривога, депресія, деперсоналізація, втрата ідеалів і професійних перспектив і т.п.), 3) поведінкові симптоми (бажання відпочити під час роботи, імпульсивність, адиктивна поведінка і т.п.), 4) інтелектуальний стан (зменшення зацікавленості у нових теоріях та ідеях у роботі, збільшення нудьги, апатії і т.п.), 5) соціальні симптоми (недостатність часу, інтересу та енергії для соціальної активності, відчуття ізоляції і т.п.).

За схожими принципами побудована класифікація симптомів і структурних компонентів емоційного вигорання W. Schaufeli і D. Enzmann [302]. Відповідно до характеру сфери індивіда, автори об'єднали виділені 132 симптоми вигорання у п'ять основних груп: 1) афективні; 2) когнітивні; 3) фізичні; 4) поведінкові; 5) мотиваційні. З їхньої точки зору симптоматика даного синдрому може проявлятися на трьох рівнях, що надало підстави розширити класифікацію та виділити наступні рівні симптоматики: індивідуально-психологічний, міжособистісний і організаційний.

C. Maslach, S. Jackson [293; 294] у рамках розробленої ними трьохкомпонентної моделі вигорання умовно поділили симптоми на фізичні, поведінкові та психологічні. До фізичних вони віднесли: втому, почуття спустошення та знемоги, астенизацію, дифузні тілесні недуги, розлади сну і т.п. До поведінкових та психологічних - почуття нудьги, розчарування, провини, негативне ставлення до клієнтів, до себе (дегуманізація і деперсоналізація), негативне самосприйняття в професійному плані, прагнення до дистанціювання, погіршення якості життя і т.п. G. Sonnesch [305], додавши до вищезначених симптом вітальної нестабільності (депресія, збудливість, тривожність, занепокоєння, відчуття безнадійності,

дратівливість тощо), відніс подібний симптомокомплекс до перших ознак розвитку предсуїцидального стану.

Оригінальною представляється класифікація симптоматики емоційного вигорання в залежності від фаз його розвитку, запропонована В.В. Бойком. Він виділяє наступні симптоми емоційного вигорання: переживання психотравмуючих обставин, незадоволеність собою, загнаність у кут, тривога і депресія – фаза напруги; неадекватне вибіркове емоційне реагування, емоційно-моральна дезорієнтація, розширення сфери економії емоцій, редукція професійних обов'язків – фаза резистенції; емоційний дефіцит, емоційна відстороненість, особистісна відстороненість (деперсоналізація), психосоматичні та вегетативні порушення – фаза виснаження [33; 34].

Окрім розбіжностей у кількості симптомів вигорання, більшість вищенаведених підходів мають суттєвий недолік відносно ієрархії зазначених симптомів та їхніх взаємозв'язків. Спробами подолати даний пробіл в уявленнях про синдром можна вважати дослідження представників ярославської школи вивчення емоційного вигорання В.О. Орла, М.В. Борисової, Є.С. Картавої, М.О. Надежиної та ін., в яких науково обґрунтовується ієрархічність (у горизонтальній та вертикальній площинах) структури означеного феномену [36; 167; 178; 189; 219; 246]. На жаль, проведені науковцями дослідження не вирішують усіх проблем, пов'язаних із розумінням специфічності явища емоційного вигорання. Отже, у психологічній літературі зустрічається його ототожнення із суміжними явищами: стресом, депресією, синдромом хронічної втоми, професійною деформацією і т.п.

Найбільша полеміка в наукових колах ведеться відносно співвідношення таких понять, як стрес і вигорання. Це пов'язане із започаткуванням досліджень феномену вигорання в руслі теорії стресу і загального адаптаційного синдрому Н. Selye [222]. Автор розглядав стрес як неспецифічну відповідь організму на різноманітні специфічні ушкоджуючі фактори. Прихильники даної концепції вважали вигорання різновидом або

особливою формою стресу (Е. Maher, К. Kondo, Л.В. Куліков, О.О. Михайлова, О.М. Рибніков та ін.); співвідносили його прояви з механізмами розвитку стресу (В.В. Бойко, В.Д. Вид, О.І. Лозинська та ін.). Зокрема, фази розвитку емоційного вигорання, за В.В. Бойком, аналогічні до фаз розвитку стресу, які виділив Н. Selye. Значна кількість сучасних українських та російських досліджень, у яких феномен вигорання розглядається в аспекті професійного стресу, ґрунтується на виділенні диференціальних критеріїв відмінності між даними явищами: тривалість протікання, успішність адаптації, ступінь поширеності і т.п. (В.В. Байдик, Н.М. Булатевич, Н.Є. Водоп'янова, О.В. Грицук, Т.В. Зайчикова, Я.Ц. Зелінська, Л.М. Карамушка, С.Д. Максименко, О.С. Старченкова, О.М. Ходаківська та ін.). Визнаючи виток емоційного вигорання професійний стрес, дослідники доводять його складну, багатовимірну структуру та розуміють означений феномен як реакцію (відповідь) на хронічний робочий стрес, наслідок некерованого стресу, стрес-синдром тощо [17; 54; 79; 90; 93; 98; 192; 201; 218; 226; 237; 251; 262; 283; 293; 294]. Деякі вчені не вбачають зв'язку між ефектами вигорання і професійними стресами. Зокрема, В.О. Орел та О.О. Рукавішников наголошували, що люди в стресових умовах можуть ефективно працювати, якщо вважають, що їхня робота важлива і значуща [180].

Е. Aronson та А. Pines [298] фактично ототожнили вигорання із синдромом хронічної втоми, ускладнивши таким чином феноменологічне тлумачення емоційного вигорання. Незважаючи на подібності в симптоматиці, означені феномени мають суттєві відмінності. Синдром хронічної втоми розуміється як клінічний синдром, захворювання, основною характеристикою якого є фізичне виснаження. Визначальною складовою емоційного вигорання є емоційне виснаження. Відмінності спостерігаються також у тривалості перебігу, періодичності та умовах виникнення означених феноменів (Т.В. Большакова, Д.В. Валова, О.В. Воробйова, Л.З. Гостева, О.М. Пріліщ та ін.).

Аналіз психологічної літератури показав, що значна кількість досліджень емоційного вигорання ведеться в аспекті професійних/особистісних деформацій. Визнаючи феномен емоційного вигорання регресом професійного розвитку, дослідники здебільшого вважають його формою, окремим випадком професійних/особистісних деформацій, що призводить до негативних суб'єктивних або об'єктивних змін особистості, діяльності та трудової поведінки фахівця (В.В. Бойко, Ж.П. Вірна, Н.Є. Водоп'янова, О.В. Крапівіна, Т.В. Копилова, К.С. Мілевич, Н.Б. Москвіна, О.С. Старченкова, С.В. Умняшкіна та ін.). Вбачаючи схожість означених феноменів у зовнішніх проявах, деякі дослідники (М.О. Буянкіна, Н.В. Гришина, І.О. Моцонелідзе, В.О. Орел, Д.Г. Трунов, Т.В. Форманюк та ін.) акцентують увагу на їхніх відмінностях у походженні, механізмах протікання, ступені усвідомленості та впливі на особистість. Так, Н.В. Гришина [73] наголошувала, що професійна деформація, на відміну від вигорання, не завжди може мати негативний характер. На думку Д.Г. Трунова [252], професійна деформація визначається як проникнення Я-професійного в Я-людське, тобто вплив професійних норм і установок не обмежується професійною сферою. Феномен вигорання, навпаки, характеризується втратою контролюючої ролі Я-професійного і впровадженням Я-людського в область професійної компетенції.

Підкреслюючи деструктивність емоційного вигорання, В.О. Орел вважав, що даний феномен, на відміну від професійних деформацій, є повним регресом професійного розвитку, оскільки зачіпає особистість у цілому, руйнує її і негативно впливає на ефективність трудової діяльності. Заслугою В.О. Орла вважаємо застосування методології системогенетичного підходу для пояснення генезису вигорання як одного з видів професійних деструкцій. Згідно з принципами гетерохронності та нерівномірності розвитку, основні його компоненти з'являються на різних відрізках професійного розвитку в наступній послідовності: цинізм, самооцінка професійної ефективності,

психоемоційне виснаження, ступінь вираженості яких залежить від особливостей професійних груп [178].

Протилежна точка зору представлена в деяких дослідженнях, виконаних у рамках екзистенційно-гуманістичного підходу. Частина дослідників розглядає емоційне вигорання як комплекс специфічних переживань та вбачає у ньому конструктивні можливості для самоактуалізації і росту самосвідомості фахівця (А.М. Garden, Н.В. Перегончук, Д.Г. Трунов та ін.).

Проблемі встановлення детермінант виникнення емоційного вигорання присвячено чимало публікацій як у зарубіжній, так і у вітчизняній психології. При цьому спостерігається неоднозначне тлумачення ролі тих чи інших факторів, що обумовлено існуванням різних концептуальних підходів щодо його опису: індивідуально-психологічного (Р. Brill, L. Hallsten, S. Hobfoll, J. Freedy, Н. Freudenberger, А. Pines та ін.), соціально-психологічного (Е. Buunk, D.H. Harrison, W. Schaufeli та ін.) та організаційно-психологічного (R. Burke, С. Cherniss, R. Golembiewski, J. Winnubst та ін.).

Представники індивідуально-психологічного підходу пояснюють причину вигорання невідповідністю між надмірними очікуваннями від професії і реальною дійсністю. Так, Н. Freudenberger як основний фактор вважав удавання до надмірно ідеалізованого Я-образу, що призводить до виснаження всіх енергетичних ресурсів [283]. J. Edelwich, А. Brodsky розглядали вигорання як втрату ідеалу, як процес прогресуючого розчарування, коли внутрішні ідеалістичні очікування фруструються повсякденною реальністю [280]. Н.І. Fischer, розуміючи вигорання як нарцисичний особистісний розлад, навпаки, вважав основним фактором його виникнення намагання за будь-якої ціни зберегти свої ідеали [281].

Вигорання як розчарування в пошуку сенсу життя визначив А. Pines у рамках екзистенціальної психології [297]. Ґрунтуючись на цих засадах, М. Burish вважав, що надмірна залежність від роботи призводить до повного розпачу і екзистенціальної порожнечі [275]. Слід окремо виділити

дослідження А. Ленгле, який провів екзистенціальний аналіз означеного феномену та пов'язував його з неекзистенціальними установками до життя, розглядаючи вигорання як «особливу форму екзистенційного вакууму, провідним симптомом і основною характеристикою якого виступає виснаження» [138, 5-6]. Російські дослідники Н.В. Гришина, О.В. Єрмакова та ін., розширивши межі розуміння даного синдрому за рамки професійної сфери, також розглядають емоційне вигорання як порушення ціннісно-сислової сфери людини [73; 88].

У межах даного підходу заслуговують на особливу увагу дослідження Т.С. Яценко, виконані в рамках глибинної психокорекції. Так, синдром емоційного вигорання, із точки зору автора, має глибинно-психологічні витoki і є «нівелюванням, спалюванням лібідних почуттів до близьких людей, що екстраполюється на інших людей, на професійну взаємодію» [272, 103].

S.T. Meier [295] у межах когнітивно-біхевіорального підходу розуміє вигорання як результат цілого набору невірних очікувань, які не відповідають робочій ситуації. S. Hobfoll, J. Freedy та ін., з позиції теорії збереження ресурсів, основну причину вигорання вбачають у надмірній витраті ресурсів або неможливості їх відновлення [288]. За даними S.L. Cordes [279], важливішим чинником виникнення вигорання виступає фактор винагороди.

Представники соціально-психологічного підходу пов'язують феномен вигорання з особливостями міжособистісної взаємодії та визначають його як результат емоційного перевантаження, викликаного напруженими взаєминами між суб'єктами професійної діяльності. Так, E. Buunk, W. Schaufeli та ін., розглядаючи проблему вигорання з позицій соціального порівняння, основну причину його виникнення вбачають у посиленні тенденції до афіліації в умовах стресу [274; 301; 302]. D.H. Harrison [287] пов'язує вигорання зі сприйняттям фахівцем власної соціальної компетентності та ефективності в міжособистісних взаєминах із клієнтом, а

A. Hochschild [289] – зі ступенем ідентифікації особистості. Необхідно відмітити дослідження P. Vierick, у якому доведено, що довготривалий контакт з одним клієнтом протягом робочого періоду може сприяти розвитку вигорання [307].

З точки зору організаційно-психологічного підходу головними джерелами вигорання виступають фактори робочого середовища. Зокрема, J. Winnubst [308] досліджував зв'язок між організаційною структурою (бюрократичною або професійною), соціальною підтримкою і вигоранням. С. Cherniss [278] пов'язував феномен вигорання з професійною самоефективністю, під якою розумів здатність особистості добре справлятися з виконанням професійних ролей. На думку R.T. Golembiewski [285], вигорання обумовлене поганими умовами робочого середовища і здатне негативно впливати на діяльність організації в цілому.

Кожен з означених підходів описує процес виникнення даного феномену на окремих рівнях, що існують автономно і незалежно один від одного. Це сприяє тому, що з'являється тенденція до перебільшення значущості одних чинників та недооцінки ролі інших. Намагання інтегрувати велику кількість різноспрямованих підходів і напрямків спостерігається як у зарубіжних публікаціях, так і у дослідженнях, виконаних на території пострадянського простору (J. Caroll, M. Leiter, C. Maslach, W. White, В.В. Бойко, Л.Г. Дика, Т.В. Зайчикова, Л.М. Карамушка, А.В. Карпов, С.Д. Максименко, Т.Г. Неруш, Ю.П. Поваренков, В.О. Орел, О.О. Рукавішников, В.Д. Шадриков та ін.). Зокрема, із позицій системогенетичного підходу детермінантами виникнення вигорання виступає система взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих чинників, що виявляються на різних рівнях організації особистості [36; 80; 90; 125; 167; 178; 219; 226].

У зарубіжній психології, на сьогодні, найбільш перспективним вважається підхід С. Maslach, M. Leiter [293; 294], у рамках якого вигорання розуміється як результат дисонансу між особистістю і роботою. Основною детермінантою виникнення вигорання, на думку авторів, є взаємодія

ситуаційних і особистісних чинників. Слід також виділити дослідження J. Carool та W. White [276], у яких вигорання розглядалось як екологічна дисфункція, що викликана інтегральною взаємодією особистісних чинників і факторів навколишнього середовища.

У руслі системогенетичного підходу необхідно виділити дисертаційне дослідження вітчизняного науковця Т.В. Зайчикової, у якому запропонована модель детермінант виникнення вигорання у вчителів. Дана модель включає в себе соціально-економічні детермінанти (соціальний статус професії, економічна нестабільність, рівень оплати праці, рівень соціального захисту і т.п.), соціально-психологічні детермінанти (фактори ефективності праці, конфліктність колективу, мотиви праці і т.п.) та індивідуально-психологічні детермінанти (особистісні: рівень фрустрованості, ригідності, агресивності, тривожності, рівень суб'єктивного контролю; соціально-демографічні та професійні: стать, вік, сімейний статус, стаж професійної діяльності тощо). Автор акцентувала увагу на тісних зв'язках між виділеними детермінантами та пропонувала вивчати їх комплексно з метою найбільш повного розкриття генезису вигорання [90].

На основі здійсненого аналізу літературних джерел можна виділити загальні для різних професійних груп детермінанти виникнення феномену вигорання. Так, до внутрішніх (індивідуально-психологічних) чинників дослідники відносять: соціально-демографічні характеристики (Е.С. Huebner, С. Maslach, О.О. Грейліх, О.В Грицук, І.В. Гроза, Т.В. Зайчикова, С.Д. Максименко, О.В. Ракицька, В.О. Орел та ін.), гендерні стереотипи (Т.В. Зайчикова, Л.М. Карамушка, С.Д. Максименко та ін.), рівень професійної майстерності (М.О. Амінов, О.О. Грейліх та ін.), наявність неузгодженостей у ціннісній сфері (G.Bateson, S. Jackson, О.І. Бабіч, М.В. Борисова, Н.Є. Водоп'янова, І.І. Галецька, Н.В. Гришина, Н.Ю. Максимова, С.Д. Максименко, О.Г Ожогова, В.О. Орел, О.О. Рукавішников, О.С. Старченкова та ін.). Встановлено тісні зв'язки між вигоранням та особистісними характеристиками фахівця: нейротизмом,

екстра/інтроверсією, відкритістю досвіду, співпрацею, сумлінністю, тривожністю, сензитивністю, ворожістю, ригідністю, емоційною нестабільністю, емпатією, рівнем самоповаги, локусом контролю, ступенем особистісної витривалості, «силою Я», стилем поведінки та мислення, індивідуальними стратегіями опору стресу та т.п. (Р. Costa, E. Greenglass, R. McCrae, W.B. Schaufeli, В.В. Бойко, Н.М. Булатевич, Н.С. Водоп'янова, Т.В. Зайчикова, М.М. Скугаревська, В.О. Орел, Т.І. Ронгинська, О.О. Рукавішников, Н.О. Чепелева та ін.).

Як зовнішні чинники виділяються: рольовий конфлікт, відсутність соціальної підтримки, низький ступінь самостійності, згуртованості і несприятливий психологічний клімат колективу, занижка потреба в інноваціях, дестабілізуюча організаційна структура, психологічно важкий контингент, недостатня матеріальна та моральна винагорода, низький соціальний статус, підвищена відповідальність за виконувани функції та т.п. (J. Voore, A. McGrath, N. Reid, О.О. Богданова, В.В. Бойко, Т.В. Большакова, В.Д. Вид, О.І. Лозинська, О.О. Рукавішников, В.О. Орел, Т.М. Чебикіна та ін.). Частина науковців окремою детермінантою виникнення емоційного вигорання виділяють змістовні характеристики професійної діяльності та вимоги професії (Т.В. Зайчикова, Л.М. Карамушка, С.Д. Максименко, В.О. Орел, Н.С. Пряжников та ін.).

Узагальнюючи вищенаведене, під емоційним вигоранням ми розуміємо специфічний стрес-синдром, що виникає внаслідок хронічної напруженої психоемоційної діяльності та призводить до деструктивних змін структури діяльності або особистості фахівця.

## **1.2. Науково-психологічні підходи до вивчення проблеми захисно-копінгової поведінки**

Суб'єкт-суб'єктний, соціономічний характер педагогічної діяльності обумовлює високу психоемоційну напруженість їхньої праці та створює

підвищені навантаження на таке інтеграційне утворення як захисно-копінгова поведінка. Феноменологічні дослідження психологічного захисту та копінгу достатньо широко представлені в рамках зарубіжних теорій (H.R. Conte, S. Folkman, A. Freud, S. Freud, N. Haan, S.E. Hobfoll, H. Keliernan, R. Lasarus, F.S. Perls, R. Plutchik та ін.). Серед українських та російських науковців означена проблематика значною мірою висвітлена в медико-психологічних дослідженнях (В.А. Абабков, Ф.В. Бассін, В.О. Бодров, Л.І. Вассерман, Б.Д. Карвасарський, В.А. Ташликов та ін.).

Теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми психологічного захисту показав неоднозначність поглядів на даний феномен у зарубіжній та вітчизняній психології. Переважна більшість зарубіжних науковців (A. Adler, E. Berne, A. Freud, S. Freud, E. Fromm, H. Hartmann, K. Horney, C.G. Jung, M. Klein, F.S. Perls, W. Reich та ін.) розглядають психологічний захист здебільшого як засіб усунення емоційної напруги, що оберігає психіку від травм, які можуть заподіяти їй життєві обставини, але в той же час ці механізми заважають усвідомлювати помилки щодо власних рис характеру і поведінки, ускладнюючи, таким чином, вирішення особистих проблем. Так, із точки зору психоаналітичної теорії, більшість захисних механізмів не можна вважати успішними, оскільки вони не забезпечують фактичного вирішення інтрапсихічного конфлікту, а лише видозмінюють його складові, що призводить до редукції афекту. Зокрема, S. Freud [258], вважаючи захисні механізми вродженим засобом вирішення конфлікту між свідомістю і несвідомим, відмічав їхню роль у зниженні напруги, що виникає внаслідок фрустрації внутрішніх інстинктивних імпульсів у ситуації дотримання зовнішніх вимог соціальної взаємодії. При цьому, на думку автора, ефективна дія захисних механізмів спотворює картину наших потреб, страхів і прагнень. А. Freud [257] пов'язувала механізми психологічного захисту з індивідуальним досвідом і наuczінням у процесі онтогенезу, а основною їхньою функцією вважала оберігання «Я» від тривоги перед інстинктами несвідомого; тривоги, обумовленої нормативними вимогами соціуму;

реальною небезпекою. Дослідниця вбачала сенс захисту в зменшенні сприйняття загрози небезпеки, а не самої небезпеки, наголошуючи при цьому, що надмірне використання психологічного захисту конфлікт не знімає, страхи зберігаються і, зрештою, з'являється велика ймовірність появи хвороби.

Е. Верне [22] у рамках транзактного аналізу висунув ідею динамічно розгорнутої захисної поведінки. На його думку, приховані трансакції, які становлять основу ігор, є захисними стратегіями особистості. Ігра як механізм психологічного захисту, з одного боку, сприяє стабілізації у внутрішньоособистісному плані, з іншого - руйнує щирі відносини на міжособистісному рівні.

Представники гуманістичної психології (G. Hinkle, K.Koul, A.H. Maslow, R. May, C.R. Rogers та ін.) розглядають механізми психологічного захисту як внутрішні перешкоди особистісному росту. Так, на думку А.Н. Maslow [149], захисні механізми містять ознаки неконструктивних реакцій, оскільки не усвідомлюються і спрямовуються на усунення небажаних переживань зі свідомості, не вирішуючи при цьому реальних проблем.

У межах біхевіористичної теорії соціального научіння [18] J.Rotter та D. Efran вивели концепцію, згідно з якою схильність індивіда не сприймати інформацію, яка загрожує самосвідомості, а також витіснити свої невдачі, пов'язана із захисними реакціями [2; 44; 166].

З позицій гештальтпсихологічних положень психологічний захист прирівнюється до невротичних механізмів (злиття, інтродекція, ретрофлексія, проекція), які виділив F.S. Perls, що є дефектними взаєминами із середовищем. Вважаючи психологічний захист стійкими паттернами поведінки, які не піддаються змінам, породжуються психологічною травмою та продовжують діяти в ситуаціях, коли небезпека перестала існувати, автор слушно наголошував, що невротичні механізми захисту заважають досягненню людиною психологічного здоров'я та емоційної зрілості [186].

З точки зору структурної теорії механізмів психологічного захисту, розробленої на базі загальної психоеволюційної теорії емоцій R. Plutchik [299], захисні механізми є вторинними від емоцій (радість, страх, печаль, гнів, очікування, здивування, відраза, прийняття), які в свою чергу визначаються як основні засоби адаптації, метою яких є вирішення проблеми самовиживання на всіх філогенетичних рівнях. З метою опанування основних емоцій утворюються вісім основних захисних механізмів, прояви яких залежать від вікового розвитку і особливостей когнітивних процесів. У цілому вони утворюють гіпотетичну шкалу зрілості - примітивності механізмів захисту, яку в міру зростання зрілості можна представити наступним чином: заперечення, регресія, проекція, заміщення, витіснення, реактивні утворення, інтелектуалізація, компенсація. Психологічний захист, таким чином, розглядається автором як послідовне спотворення когнітивної і афективної складових образу реальної ексквізитної ситуації з метою ослаблення емоційної напруги [299; 300].

Серед українських та російських науковців існують два кардинально протилежні концептуальні підходи до проблеми психологічного захисту. Перша точка зору ґрунтується на положеннях, вироблених здебільшого в рамках клінічних, медико-біологічних та медико-психологічних досліджень. Поділяючи ідеї західних учених, представники даного підходу (Ф.Є. Василюк, Б.Д. Карвасарський, Е.І. Кіршбаум, В.С. Ротенберг, І.Д. Стойков, В.А. Ташликов, Т.С. Яценко та ін.) розглядають психологічний захист як малоадаптивну, неплідну або патогенну форму регуляції особистості. На думку авторів, даний феномен діє без урахування довгострокової перспективи, досягаючи мети через дезінтеграцію поведінки, нерідко пов'язану з виникненням деформацій і відхилень у розвитку особистості. Так, Ф.Є. Василюк [47] визначив механізми психологічного захисту як непродуктивний, шкідливий засіб вирішення внутрішньоособистісного конфлікту, що стримує оптимальний розвиток особистості. На думку автора, кінцевий результат використання захисних

механізмів виражається в об'єктивній дезінтеграції поведінки, регресі, уявному, паліативному вирішенні конфлікту, неврозі тощо. Б.Д. Карвасарський [103] вважав, що нормальними є психологічні адаптивні реакції, а не реакції психологічного захисту, оскільки вони призводять до відмови особистості від активного вирішення складних ситуацій і проблем.

Інша точка зору (В.О. Ананьєв, Ф.В. Бассін, М.А. Гавриленко, Р.М. Грановська, Л.Р. Гребенніков, Б.В. Зейгарник, І.Я. Коцан, О.Н. Куцебо, Г.В. Ложкін, В.К. Мягер, А.А. Налчаджян, І.М. Нікольська, О.Т. Соколова, М.В. Юркова та ін.) заснована на тому, що окрім патологічного психологічного захисту існує і нормальний, постійно присутній у свідомості, що служить для зняття напруги та здатний запобігати дезорганізації поведінки людини. Дослідники розглядають психологічний захист як частину загальної адаптивної системи особистості, що охороняє особистість від психотравмуючих переживань, усуває тривогу та допомагає зберегти самоповагу в ситуації мотиваційного конфлікту. Зокрема, Ф.В. Бассін [19] визначив психологічний захист важливішою формою реагування свідомості індивіда на психологічну травму, спрямовану на запобігання розладів поведінки і фізіологічних процесів. Автор запропонував вивчати даний феномен як нормальний механізм, що не обмежується специфічними ексквізитними ситуаціями, діє не тільки при конфліктах свідомості і несвідомого, але і при зіткненні цілком усвідомлюваних, але афективно насичених установок. Розуміючи означений феномен як специфічний варіант адаптації, Р.М. Грановська, Л.Р. Гребенніков, І.М. Нікольська та ін. визначили його не тільки як засіб проти тривоги, але також як можливість підтримки позитивного почуття власного «Я». Р.М. Грановська, акцентуючи увагу на пристосувальному характері психологічного захисту, основною його функцією вважала самозбереження психіки за рахунок внутрішніх перебудов, здатних усувати зі сприйняття і пам'яті конфліктної і травмуючої інформації [67].

Дослідження стресу в рамках концепції Н. Selye [222] обумовило підвищений інтерес із боку західних учених до цієї проблеми та стало передумовою для виділення нового феномену – копінгу як характеристики способів поведінки людини в різних важких ситуаціях. Уперше термін «coping» був використаний L. Murphy в 1962 р. при дослідженні способів подолання дітьми вимог, висунутих кризами розвитку. Автор застосував дане визначення для активних, переважно свідомих зусиль особистості, спрямованих на оволодіння важкою ситуацією або проблемою [2; 21; 94; 111; 119; 166; 194]. Пізніше термін «coping» став використовуватися в роботах із кризових ситуацій, пов'язаних із хронічними захворюваннями, які стали частиною масивного копінгового руху в західній психології (M. Arnold, S. Folkman, E. Heim, I. Jams, R. Lasarus, D. Mechanic, L. Murphy, J. Rotter та ін.). Неоднозначність поглядів відносно концептуальних основ означеного феномену обумовило виникнення трьох підходів до розуміння поняття «coping»: психодинамічного, диспозиціонального, когнітивно-поведінкового.

У межах психодинамічного підходу (N.A. Haan, K. Menninger, G.E. Vaillant та ін.) копінг трактується як один із засобів психологічного захисту. Згідно з уявленнями авторів, копінг є вищим ступенем психологічної адаптації і передбачає гнучку і свідому поведінку, спрямовану на зниження напруги і вирішення інтрапсихічних конфліктів [25; 48; 112; 119; 166; 194; 213; 237; 250; 306].

Представники диспозиціонального підходу (A. Billings, J.C. Coyne, H.M. Lefcourt, A.R. Mimlon, R. Moos та ін.) пов'язували копінг зі стійкими якостями особистості, які обумовлюють вибір поведінки людини в важких життєвих ситуаціях. Автори наголошували на відносно постійній схильності особистості відповідати на стресові ситуації певним чином [94; 112; 119; 194; 234].

На сьогодні найбільш визнаним та науково обґрунтованим вважається когнітивно-поведінковий підхід (S. Folkman, F.K. Halligan, R.S. Lazarus, M. Perrez та ін.), згідно з яким копінг представляється як поєднання

когнітивних і поведінкових зусиль, витрачених індивідом для ослаблення впливу стресу. В рамках когнітивної теорії психологічного стресу R.S. Lazarus, S. Folkman [292] розглядають копінг як динамічний процес, який визначається суб'єктивністю сприйняття ситуації; первинною та вторинною індивідуальною когнітивною оцінкою загрози несприятливого впливу потенційного стресора, власних ресурсів і можливостей вирішити задачу; включенням емоційно-оцінних реакцій, які є підконтрольними когнітивній оцінці; пошуком і застосуванням оптимальних копінг-стратегій; оцінкою результату дій (новою оцінкою ситуації).

Будучи провідним спеціалістом в області вивчення копінг-стратегій (coping styles), R.S. Lazarus [291] розумів під ними актуальні відповіді особистості на сприйняту загрозу, засіб управління стресом, діяльність особистості з підтримання або збереження балансу між вимогами середовища і ресурсами, що відповідають цим вимогам. Основні завдання копінгу як особливої адаптивної поведінки автор вбачав у подоланні, пристосуванні або уникненні складних життєвих ситуацій, зменшенні їхніх негативних наслідків тощо. Подібна різноспрямованість виділених задач склала основу для побудови класифікації копінг-стратегій за критерієм активність/пасивність: дослідник розділив їх на проблемно-орієнтовані (направлені на пряме усунення або зміну впливу стресової ситуації) та емоційно-орієнтовані (спрямовані на регуляцію емоційної напруги). За твердженням R.S. Lazarus, S. Folkman проблемно-орієнтовані копінги пов'язані з більшою ефективністю діяльності і суб'єктивно оцінюються як більш ефективні, ніж емоційно-орієнтовані [291; 292].

Складені в тій же традиції класифікації копінг-стратегій зустрічаються в працях інших зарубіжних учених. Так, R.H. Moos, J.A. Shaefer окрім копінг-стратегій, спрямованих на проблему та емоції, виокремили копінги, направлені на оцінку (встановлення значущості ситуації для самого суб'єкта). L.I. Pearlin, C. Schooler розділили проблемно-орієнтовані копінги на стратегії зміни способу бачення проблеми та стратегії зміни проблеми.

N. Eisenberg, R. Fabes окрім проблемно та емоційно орієнтованих копінгів в окрему групу виділили стратегії, що ведуть до регуляції поведінки (власних дій і вираження емоцій). N.S. Endler, J.A. Parker, на відміну від R.S. Lazarus, S. Folkman, копінг, орієнтований на уникнення, розглядали як самостійну стратегію, яка, на думку авторів, складається з двох субстилів: відволікання і соціального відволікання [52; 94; 111; 166; 234].

У зарубіжних дослідженнях існують спроби побудови класифікації копінг-стратегій за іншими параметрами, наприклад, ефективність/неефективність, адаптивність/неадаптивність, ступінь інтенсивності, сфера психіки та т.п. Так, E. Heim, враховуючи ступінь адаптивних можливостей, розділив копінг-стратегії на адаптивні, неадаптивні й частково адаптивні. E. Frydenberg, R. Lewis запропонували наступну класифікацію: продуктивний копінг, непродуктивний копінг, звернення до інших (має нейтральну позицію). P. Toys виділив дві групи копінг-стратегій: когнітивні і поведінкові. Класифікація S.R. Maddi, ґрунтуючись на критерії інтенсивності, передбачала наступні типи: активний копінг (життєстійке опанування) і пасивний копінг (використання неконструктивних стратегій). За J.H. Amir Khan, копінг-стратегії розділяються на: пошук соціальної підтримки, вирішення проблем та уникнення. S.E. Hobfoll у рамках теорії збереження ресурсів запропонував розглядати в копінг-поведінці шість вісей: пряма/непряма поведінка, просоціальна/антисоціальна спрямованість і пасивна/активна поведінка [94; 111; 119; 166; 181; 188; 213; 237; 250; 261; 284; 288].

Намаганнями систематизувати подібну розрізненість поглядів стосовно копінг-стратегій можна вважати класифікацію E. Skinner, названу нею як «сімейство копінгів». Автор виділила дванадцять розділів (вирішення проблеми, пошук інформації, безпорадність, уникнення, упевненість у собі, пошук підтримки, делегування, соціальна ізоляція, пристосування, співробітництво, покірність, опір), кожен з яких має свої стратегії, схожі за спрямованістю й функціями. Подібна деталізація, на думку E. Skinner,

дозволяє прояснити складну структуру копінгу, виявити його адаптивні функції та підвищити рівень емпіричних досліджень [304].

Термін «опанування» як переклад поняття «coping» уперше використала російська дослідниця Л.І. Анциферова [10]. Вважаючи кінцевою метою даного феномену забезпечення внутрішнього і зовнішнього благополуччя людини, вона запропонувала власну класифікацію стратегій опанування: перетворюючі стратегії, прийоми пристосування (зміна власних характеристик і відношення до ситуації), допоміжні прийоми самозбереження в ситуаціях ускладнень і нещасть. Подібна класифікація враховує особливості когнітивного і поведінкового рівня регуляції копінг-процесу і своєрідність важких життєвих і робочих ситуацій.

На сьогодні проблема опанування українськими та російськими вченими вивчається здебільшого в контексті дослідження психологічного стресу, при цьому використовується достатньо широка термінологія: опанування, психологічне подолання, пристосування, копінг, купірування стресу та т.п. Досліджуючи різні аспекти означеної проблематики, у загальному вигляді під копінг-поведінкою науковці розуміють цілеспрямовану соціальну поведінку, що дозволяє суб'єкту за допомогою усвідомлених стратегій, адекватних особистісним особливостям і ситуації, впоратися зі стресом або важкою життєвою ситуацією [10; 25; 31; 35; 47; 48; 94; 111; 119; 166; 176; 187; 190; 194; 195; 196; 213; 234; 250; 271]. Матеріалом для досліджень виступають різні види діяльності і важких ситуацій (професійна, навчальна діяльність; дитячо-батьківські відносини; подружні стосунки; подолання ситуацій хвороби та т.п.), а також різні етапи онтогенезу (І.Р. Абітов, Л.І. Анциферова, В.В. Байдик, В.О. Бодров, Н.Є. Водоп'янова, Р.М. Грановська, О.М. Єжова, О.Р. Ісаєва, А.В. Кіась, О.С. Кочарян, Т.Л. Крюкова, О.В. Куфтяк, Д.О. Леонт'єв, О.О. Назаров, С.К. Нартова-Бочавер, І.М. Нікольська, В.В. Павленко, А.В. Поденко, В.Н. Понікарова, Н.В. Родіна, З.А. Сивогракова, А.В. Сидоренко, Н.О. Сирота, О.І. Склень, Т.А. Ткачук, С.А. Хазова, В.М. Ялтонський та ін.).

Основною складовою копінг-поведінки, на думку більшості вищезначених дослідників, виступають копінг-стратегії, які визначаються як засоби і прийоми, за допомогою яких відбувається процес опанування [35; 40; 176; 205]. Грунтуючись здебільшого на концептуальних положеннях зарубіжних теорій та власному дослідницькому досвіді, деякі науковці запропонували власні класифікації копінг-стратегій. Наприклад, Р.М. Грановська та І.М. Нікольська виділили три групи стратегій копінг-поведінки: поведінкові стратегії усунення напруги, обумовленої зовнішніми і внутрішніми факторами; емоційні стратегії зняття (зниження) напруги або пошуку соціальної підтримки; пізнавальні стратегії нейтралізації напруги шляхом зміни суб'єктивної оцінки ситуації і відповідної зміни рівня контролю [66]. На думку І.Г. Малкіної-Пих, існують три основні критерії, за якими можна диференціювати копінг-стратегії: емоційний/проблемний, когнітивний/поведінковий, успішний/неуспішний [144]. Отже, на території пострадянського простору також не існує загальної системної класифікації копінг-стратегій, яка могла б відобразити весь репертуар дій особистості з опанування стресу.

Перспективними, на наш погляд, можна вважати дослідження, присвячені виділенню критеріїв ефективності опанування. Як основні критерії сучасні науковці називають відповідність обраних копінгів можливості адаптації та утримання продуктивності діяльності на необхідному рівні, ослаблення почуття уразливості до стресів, зміна ставлення до проблеми, відсутність незадоволеності і дискомфорту, частота застосування і різноманітність копінг-стратегій, тривалість позитивних наслідків тощо (Т.Л. Крюкова, С.К. Нартова-Бочавер, А.В. Копитов, К. Муздибаєв, Т.А. Ткачук, Р. Costa, R. McCrae, J. Mattlin та ін.). Не викликає сумнівів у дослідників ефективність проблемно-орієнтованих копінг-стратегій, при цьому як основна умова називається можливість контролю над ситуацією (Т.О. Гордєєва, В.В. Павленко, О.І. Рассказова, Т.А. Ткачук, М.Р. Хачатурова, В.Е. Compas, S. Folkman, E. Frydenberg,

R.S. Lazarus та ін.). Залишається відкритим питання про ефективність емоційно-орієнтованих копінгів, основною функцією яких є зниження емоційної напруги, а не вирішення проблеми. Деякі науковці досить категоричні у своїх поглядах та вважають їх неефективними, зокрема стратегію уникнення (J.H. Amirkhan, C. Barton, E. Frydenberg, E. Heim, K. Nakano та ін.). У той же час частина зарубіжних дослідників (B.E. Compas, S. Folkman, R.S. Lazarus, D.K. Mitchell, K.K. Murdock та ін.) та переважна більшість українських і російських дослідників (Л.І. Анциферова, Н.В. Волкова, Г.С. Коритова, Т.Л. Крюкова, О.В. Куфтяк, М.В. Сапоровська, Н.О. Сирота, Т.А. Ткачук, М.Р. Хачатурова та ін.) допускають ефективність застосування емоційно-орієнтованих копінгів у ситуаціях, які погано піддаються контролю, наприклад, ситуаціях втрати. На наш погляд, найбільш слушною є думка І.Г. Малкіної-Пих, яка полягає в тому, що немає стратегій, які були б конструктивними в будь-яких ситуаціях, одна і та ж стратегія може бути реалізована як ефективно, так і неефективно [144].

Невід'ємною складовою копінг-поведінки є копінг-ресурси, під якими, згідно із сучасним баченням, розуміють відносно стабільні особистісні і соціальні характеристики людини, що забезпечують психологічний фон для подолання стресу і сприяють розвитку копінг-стратегій [35; 40; 65; 112; 119; 128; 171; 176; 187; 193; 194; 205; 259]. У рамках концепції психологічного стресу і «консервації» ресурсів (COR-теорії) S. Hobfoll відводив копінг-ресурсам провідну роль у збереженні психологічної стійкості в стресових ситуаціях. Як ресурси автор виділив матеріальні і нематеріальні об'єкти (дохід, будинок, бажання, цілі і т.п.); зовнішні і внутрішні (інтраперсональні) змінні (соціальна підтримка, самоповага, професійні вміння, оптимізм, життєві цінності і т.п.); психічні та фізичні стани; вольові, емоційні та енергетичні характеристики тощо. Центральною ланкою концепції є положення про накопичення («консервацію») ресурсів як своєрідного антиципаторного (передбачуваного) копінгу. Втрату ресурсів автор розглядав у якості первинного механізму, що запускає стресові реакції. На думку

S. Hobfoll, стресогенною є не сама життєва подія, а пов'язана із цим втрата будь-якої життєвої позиції - втрата статусу, заробітку, влади, самоповаги та т.п. [288].

Розвиваючи дану концепцію з позицій суб'єктно-ресурсного підходу, російська дослідниця Н.Є. Водоп'янова у своєму дисертаційному дослідженні науково обґрунтувала запропонований психодіагностичний інструментарій, за допомогою якого можна оцінити адаптаційні можливості й стресову уразливість через категорію втрат і придбань персональних ресурсів. На думку автора, чим вищий індекс ресурсності, який визначається як баланс між втратами і придбаннями особистісних та соціально-психологічних ресурсів, тим вищий адаптаційний потенціал та стресостійкість особистості [53].

Є.А. Дор'єва, С.О. Хазова, вивчаючи динамічні процеси (мобілізації, витрати, виснаження, відновлення) у системі копінг-ресурсів суб'єкта, дійшли схожих висновків відносно того, що ефективно/неефективно використання внутрішніх ресурсів (контроль за витрачанням) обумовлює їхнє накопичення або виснаження [81; 259; 260].

Дослідження проблеми копінг-ресурсів у рамках суб'єктно-ресурсного підходу надає можливість виділити їх змістовні характеристики. Так, В.О. Бодров [29] диференціював копінг-ресурси відповідно до їхньої ролі в регуляції процесів подолання стресу наступним чином: особистісні ресурси (самоефективність, самоконтроль, почуття власної гідності); психологічні ресурси (психомоторні, когнітивні, емоційні, вольові особливості людини, необхідні для забезпечення вирішення проблеми і контролю емоцій); професійні ресурси (професійний досвід, знання, навички.); фізичні ресурси (фізичне і психічне здоров'я, функціональні резерви організму). Комплекс психологічних, особистісних, професійних, соціальних і фізичних ресурсів, на думку автора, складає єдиний особистий ресурс людини.

Н.О. Сирота, В.М. Ялтонський [234], вказуючи на локалізацію джерела, як особистісні ресурси виділили: рівень інтелекту, сформованість позитивної

Я-концепції, інтернальний локус контролю, соціальну компетентність, емпатію, афіліацію та ін. Основними соціально-психологічними копінг-ресурсами виступили розвиненість сприйняття соціальної підтримки та наявність ефективної соціальної підтримки.

С.О. Хазова [260], використовуючи подібну класифікацію копінг-ресурсів, до внутрішніх (особистісних) віднесла: оптимізм, самоефективність, стійкість, інтернальність, «пояснювальний стиль мислення», позитивну самооцінку, впевненість в собі, наявність необхідних соціальних навичок, вміння швидко відновлюватись після стресу. Як зовнішні ресурси, що допомагають людині впоратися зі складними життєвими ситуаціями, автор називає час, гроші, освіту, рівень життя, соціальну підтримку, відсутність інших життєвих стресів тощо.

Найбільш детальну класифікацію копінг-ресурсів представив Л.В. Куліков [123]. На його думку, особистісними ресурсами подолання стресу є: активна мотивація подолання, сприйняття стресових ситуацій як можливість для особистісного зростання, сила Я-концепції, активна життєва установка, позитивність мислення, фізичні ресурси, емоційно-вольові якості. До інформаційних та інструментальних ресурсів автор відніс готовність до самозміни, здатність контролювати ситуацію, використання методів або засобів досягнення поставлених цілей і т.п. До матеріальних ресурсів - високий рівень фінансових статків або матеріальних умов, гігієнічні фактори життєдіяльності, безпека життя, стабільність та рівень оплати праці.

Серед основних копінг-ресурсів дослідники також називають: активність (Т.Л. Крюкова, В.Д. Небиліцин, Л.М. Собчик та ін.); емоційний інтелект (І.М. Андрєєва, І.Ю. Афоніна, Т.І. Солодкова та ін.); опануючий інтелект (А.В. Лібіна); сензитивність до відчуження (Т.А. Ткачук); креативність (К.В. Гузь, Н.С. Колієнко, Д.Д. Отич та ін.); ціннісно-сміслову сферу (Л.І. Анциферова, О.І. Бабич, Т.О. Ларіна, Д.О. Леонтєв та ін.); міжпоколінні відносини (Є.А. Петрова); організаторські здібності (А.В. Поденко) та т.п.

Деякі науковці акцентують увагу на ключовому ресурсі (за S. Hobfoll), що обумовлює резистентність особистості до стресу та спрямовує загальний фонд ресурсів. Як ключові ресурси науковці виділяють: життєстійкість (Л.А. Александрова, Н.В. Калініна, Т.О. Ларіна, Л.М. Логінова, О.М. Оніщенко, Т.М. Титаренко, S. Kobasa, S. Maddi, P. Tomanek, I. Solcova, P.G. Williams та ін.); оптимізм (М.Е. Seligman); самоефективність (А. Bandura); інтернальний локус контролю (L. Pearlin, S. Schooler); силу Я (S. Gann) тощо.

На сьогодні вивчення проблеми копінг-ресурсів передбачає урахування ситуаційного контексту їхньої мобілізації. Традиційно проблема копінг-поведінки пов'язується з дослідженням її специфіки переважно у представників екстремальних професій (О.М. Ашаніна, І.Б. Лебедев, О.О. Назаров, Н.В. Оніщенко, В.Ю. Рибніков, О.В. Садковий, О.І. Склень та ін). Дослідження Т.Л. Крюкової, О.В. Куфтяк, Є.А. Петрової, М.В. Сапоровської, З.А. Сивогракової та ін. переконливо довели, що копінг-ресурс завжди активується ситуаціями виклику, які не обмежуються виключно професіями екстремального профілю. Згідно із сучасним баченням, до таких ситуацій найчастіше відносять складні життєві ситуації, які стосуються як міжособистісних взаємин, так і предметної (учбової, професійної) діяльності [14; 17; 119; 187; 190; 193; 195; 203; 204; 234; 260]. Відповідно до даного розуміння означеної проблематики, у структурі копінг-поведінки саме особистісно-середовищні копінг-ресурси відіграють ресурсну роль у стресових ситуаціях.

У контексті нашої проблематики необхідно виділити дисертаційне дослідження А.В. Сидоренко, в якому провідними копінг-ресурсами вчителів при взаємодії з «важким» контингентом дітей виступили: високий рівень рефлексії, емпатії, особистісної самоактуалізації, адекватний стиль педагогічної взаємодії, здатність вирішення конфліктів шляхом співробітництва, професійна спрямованість на взаємодію та результат діяльності тощо [224]. Заслужують уваги також дослідження російських

науковців В.Д. Брагіної, О.О. Денисової, В.М. Понікарової та ін., у яких визначено основні особистісні та середовищні копінг-ресурси вчителів корекційної школи: фахова орієнтованість; спрямованість на професійний саморозвиток; професійна креативність; компетентнісний, індивідуально-орієнтований та діяльнісний підхід в освіті; модульне навчання тощо [196].

Відзначаючи ключову позицію копінг-ресурсів у процесі взаємодії людини і життєвого середовища, науковці вносять означену проблему до контексту більш широкої проблематики: особистісного потенціалу (Д.О. Леонт'єв), особистого (індивідуального) потенціалу (Я.В. Малихіна), особистісного адаптаційного потенціалу (А.Г. Маклаков), особистісного адаптаційного синдрому (С.Т. Посохова), адаптаційних можливостей людини (О.М. Кокун, С.І. Лазуренко, А.І. Москаленко) та т.п.

В останні десятиріччя в рамках системного підходу активно поширюються дослідження, в яких 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, Л.І. Вассерман, О.Р. Ісаєва, Б.Д. Карвасарський, В.А. Ташликов, І.В. Тухтарова, К. Ханчева, Є.І. Чехлатий та ін.). На даний час захисні механізми і механізми опанування розглядаються як важливіші форми адаптаційних процесів і реагування на стресові ситуації, що доповнюють один одного, утворюючи, таким чином, єдиний конструкт - захисно-копінгову поведінку (І.Р. Абітов, Г.С. Коритова, В.В. Лук'янов, О.Б. Михайлюк, С.Ю. Семенов, О.О. Сергієнко та ін.). Як цілісний особистісний конструкт, захисно-копінгова поведінка відображає особливості співвідношення і взаємодії свідомих та несвідомих форм адаптаційних механізмів особистісного функціонування в психоемоційно напружених ситуаціях. Так, на думку Ф.В. Бассіна [19], на тлі діючих механізмів захисту, що підтримують цілісність і психічний гомеостаз,

особистість здійснює усвідомлену, цілеспрямовану пристосувальну поведінку, що дозволяє зберігати баланс між вимогами зовнішнього середовища і внутрішніми потребами.

На сьогодні у зарубіжній і вітчизняній психології залишається дискусійним питання структурного співвідношення психологічного захисту та опанування в рамках єдиної системи. Деякі науковці (О.П. Белінська, Л.Ю. Суботіна та ін.) розглядають один із феноменів (психологічний захист або копінг-поведінку) як родовий для другого. Інші дослідники (І.Р. Абітов, А.В. Лібіна, О.О. Сергієнко та ін.) розглядають їх у єдності, як взаємодоповнюючі один одного феномени, з внесенням додаткових смислових відтінків завдяки включенню в структуру інших феноменів і процесів. Так, І.Р. Абітов [3] у структуру захисно-копінгової поведінки, окрім механізмів психологічного захисту та опанування, додав механізми антиципації; О.О. Сергієнко [223] включила компонент «контроль поведінки» як прояв вольової саморегуляції суб'єкта. Найбільш перспективним, на наш погляд, є підхід, згідно з яким психологічний захист та опанування виступають рівнями деякої складної ієрархічної системи (Р.М. Грановська, Г.С. Коритова, І.М. Нікольська, G.Vaillant та ін). Одним із перших, хто створив ієрархічну систему, включивши до неї захист та опанування, був G.Vaillant [306]. Запропонована ним трирівнева система містила: 1) копінг-стратегії отримання допомоги і підтримки з боку соціального оточення, 2) когнітивні копінг-стратегії, 3) психологічний захист, що змінює сприйняття зовнішньої і внутрішньої реальності з метою зниження травмуючих ефектів від раптового стресу. Ієрархічна система Р.М. Грановської [67] представлена колективним несвідомим, підсвідомим психологічним захистом, усвідомлюваними стереотипами, що формують копінг-поведінку. На думку автора, при переході від першого до третього рівня захисту знижується потужність реакції, але збільшується їх довільна керованість. Дану точку зору поділяють й інші дослідники (М.В. Богданова,

О.Л. Доценко, О.О. Сергієнко та ін.), акцентуючи увагу на ієрархічно більш низький рівень психологічного захисту, ніж опанування.

З позицій системного підходу цікавим представляється підхід Г.С. Коритової [111; 112], яка запропонувала структурно-рівневу систему захисно-копінгової поведінки, що включає велику кількість елементів (механізмів психологічного захисту, поведінкових копінг-стратегій, особистісних і середовищних копінг-ресурсів тощо), пов'язаних між собою відносинами ієрархії і які виступають системами нижчого порядку щодо інтегративної системи психозахисту й опанування. На думку автора, захисно-копінгова поведінка має властивості, що є загальними для систем усіх рівнів, але при цьому має свою специфіку функціонування на кожному з рівнів.

У нашому дослідженні механізми психологічного захисту та механізми опанування розглядаються з позиції узгодженого функціонування у межах єдиної психічної структури.

### **1.3. Психолого-педагогічні особливості роботи з дітьми, що мають вади інтелекту**

Загальноосвітня школа (школа-інтернат) для дітей з вадами інтелекту, як одна з ланок загальної системи освіти, визначає соціальне і правове становище в суспільстві осіб з інтелектуальними вадами та сприяє забезпеченню для них рівних цивільних прав на отримання освіти. Система освіти аномальних дітей вирішує не тільки єдині із загальноосвітньою школою завдання, але і специфічні, які зводяться до забезпечення необхідних умов, що сприяють реалізації особливих освітніх потреб дітей з психофізичними вадами не тільки в процесі шкільного навчання, а й після його завершення [60; 85; 87; 157; 174]. У цьому аспекті дуже актуальним постає питання створення сприятливих умов корекції аномального розвитку

дитини з метою її соціалізації, особистісного розвитку, підготовки до самостійного життя тощо.

Аналіз літературних джерел свідчить, що проблему особливостей педагогічного процесу в школах-інтернатах для дітей з вадами інтелекту досліджувало багато вчених (І. Д. Бех, С.І. Вавіна, Т.О. Власова, В.В. Воронкова, Л.С. Виготський, І.В. Дмитрієва, Г.М. Дульнев, І.Г. Єременко, А.І Капустін, В.О. Липа, С.П. Миронова, В.М. Синьов, О.П. Хохліна та ін.). Науковці в багаточисленних дослідженнях довели, що професійна діяльність учителя означених шкіл є складною системою різноспрямованих видів педагогічної діяльності, яка містить: навчальну, виховну, корекційну, методичну роботу; роботу з батьками вихованців; науково-дослідну і пропагандистську діяльність. При цьому вчені одностайно наголошують, що корекційна робота є специфічним видом педагогічної діяльності та становить сутність педагогічного процесу в закладах даного типу [24; 64; 78; 85; 87; 133; 150; 157; 172; 174; 227; 263].

Спираючись на концептуальні положення вчення Л.С. Виготського [59] щодо провідної ролі навчання в розвитку аномальних дітей, дослідники наголошують, що корекційна робота є стрижнем усього навчального-виховного процесу. Так, акцентуючи увагу на корекційній спрямованості процесу навчання і виховання в школах-інтернатах для дітей з вадами інтелекту, О.Д. Гонєєв [64] вважав, що саме корекційно-педагогічна діяльність як складне психофізіологічне і соціально-педагогічне явище визначає освітній процес. Схожу точку зору висунув В.О. Сластьонін [64], який вважав корекційно-педагогічну діяльність невід'ємною складовою педагогічного процесу, наголошуючи на її динамічності та спрямованості на розв'язання розвивальних і освітніх завдань. На думку науковців, спеціальна освіта є триединою, вона складається з корекційного навчання, корекційного виховання і корекційного розвитку як інтегрованої складової. Саме ця інтеграція певною мірою відрізняє навчальний процес шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту [24; 49; 64; 78; 85; 87; 133; 150; 157; 228].

Проблемі корекційної спрямованості процесу навчання присвячено роботи А.К. Аксьонової, В.В. Воронкової, Л.В. Занкова, М.Ф. Гнездилова, І.В. Дмитрієвої, Г.М. Дульнева, В.І. Лубовського, В.Г. Петрової, Н.В. Тарасенко та ін., у яких науково обґрунтовується, що його основу повинна складати система спеціальних педагогічних прийомів, спрямованих на виправлення недоліків учнів з психофізичними вадами, які сприяли б їхньому фізичному і інтелектуальному розвитку, гармонізації особистості тощо. Одним із важливіших питань спеціальної педагогіки є проблема виховання дитини з вадами розвитку (В.І. Бондар, О.М. Граборов, І.Г. Єременко, А.І. Капустін, В.О. Липа, В.М. Синьов та ін.). Зокрема, О.М. Граборов [87; 157] називав корекційно-виховну роботу основою педагогічного процесу шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту. На думку І.Г. Єременка, однією з характерних рис педагогічної корекції є виховна функція, що знайшла своє відображення в запропонованому терміні «корекційно-виховна робота» [87, 44]. Автор вважав, що застосування системи корекційно-виховної роботи з опорою на свідому практичну діяльність дітей з вадами інтелекту забезпечить інтенсифікацію та необхідну спрямованість компенсаторних пристосувань і новоутворень, одночасно з цим сприятиме формуванню нових якісних утворень особистості [87]. Корекційний розвиток передбачає зміни станів і властивостей особистості відповідно до засвоєння нею соціального досвіду. Під час корекційної роботи розвивається фізична, розумова, моральна саморегуляція, здатність організовувати і регулювати власну діяльність, навички соціально-трудового орієнтування (В.І. Бондар, С.І. Вавіна, С.Д. Забрамна, В.О. Гулак, Є.О. Ковальова, Т.Г. Кузнєцова, В.Г. Петрова та ін).

Наукове психолого-педагогічне обґрунтування корекційного спрямування педагогічного процесу у школах-інтернатах для дітей з вадами інтелекту передбачає спеціальну організацію навчально-виховної роботи з метою виправлення або послаблення дефектів фізичного й психічного розвитку дітей і допомога у якомога більшому наближенні їхнього розвитку

до рівня розвитку нормальних школярів. Реалізація даної мети передбачає корекційну спрямованість змісту, форм, методів навчання і виховання, адже вони повинні сприяти не лише засвоєнню необхідних знань, умінь і навичок, формуванню їхньої поведінки, а й виправленню психофізичного розвитку (залежно від структури дефекту) [64; 49; 85; 87; 133; 150; 157; 172; 174; 227].

Практична реалізація вищенаведених теоретичних засад вимагає від учителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту високого рівня компетентності, у тому числі з питань професійної поведінки. Особливістю їх професійно-педагогічної діяльності є виконання наступних функцій: діагностичної, орієнтаційно-прогностичної, конструктивно-проектувальної, корекційної, інформаційно-пояснювальної, комунікативно-стимулюючої, аналітико-оцінювальної, дослідницько-творчої тощо. Учитель повинен бути добре обізнаний з усіма компонентами розвитку особистості дитини; уміти визначати індивідуальну структуру (розрізняючи ядерні та вторинні ознаки) її дефекту; координувати діяльність спеціалістів суміжних галузей, необхідних для усунення вади дитини; створювати умови для гармонійного розвитку її особистості; володіти різноманітними методами, засобами і прийомами корекції пізнавальних процесів, поведінки, емоційно-вольової сфери, психічних станів дітей; уміти адекватно застосовувати ці прийоми в залежності від ситуації; навчати батьків окремим корекційним прийомам і методам та т.п. [87; 95; 133; 158; 177; 228].

Визначальну роль особистості вчителя у корекційно-педагогічній діяльності висвітлювали у своїх роботах 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. Так, С.П. Миронова запропонувала особистісно-діяльнісну модель учителя школи для дітей з вадами інтелекту, згідно з якою важливішими професійними рисами педагога є: професійна цілеспрямованість і працездатність; любов до дітей; самовідданість; упевненість в оптимістичній перспективності корекційно-виховного впливу; захопленість професією і готовність працювати заради інтересів аномальних

дітей; готовність до постійного самовдосконалення й самонавчання тощо [158]. Схожої точки зору дотримується І.О. Ковальова, на думку якої професійно-педагогічна діяльність учителя має бути спрямована на потребу в спілкуванні з дітьми; оволодіння спеціальними педагогічними знаннями, вміннями і навичками; проведення корекційно-виховної, освітньої, розвивальної роботи з учнями; постійне поповнення своїх знань; професійне самовиховання; соціальну активність та ін. [105].

У дослідженні О.В. Колишкіна, присвяченому проблемі педагогічної деонтології вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, акцентується увага на професійній культурі педагогів, до складу якої автор відніс: витримку, високу самосвідомість, здатність до самоконтролю, комунікативну компетентність, необхідні уміння для провадження практичної діяльності, високий рівень етичного виховання [107].

Проблемі професійної культури вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту присвячено також роботи Г.М. Коберника, В.М. Синьова та ін., в яких науковці акцентують увагу на необхідності педагогом дотримуватися високих показників моральності, естетичної та етичної культури, громадянської зрілості, організованості тощо. М. Супрун до їхнього числа додає гуманне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами [64; 133; 228; 240].

Необхідно відзначити ґрунтовне дослідження З.Г. Єрмолович та Т.М. Юрок [86], в якому науковці визначили критерії готовності вчителя до роботи у школі-інтернаті для дітей з вадами інтелекту: турботливе ставлення до учня у поєднанні з розсудливою вимогливістю, незалежно від характеру порушень його розвитку; готовність розуміти і сприймати інтереси дитини, її світогляд; вміння фіксувати і радіти успіхам школяра і найменшим його досягненням; готовність і бажання розуміти проблеми дитини з вадами розвитку; ставлення до оцінки діяльності учня як до інструменту діагностики його особливостей і спонукання досягнень, а не як до засобу констатації порушень у його розвитку; толерантність; готовність до критичного

усвідомлення, переосмислення способів і прийомів власної професійної діяльності, її результатів, а також діяльності всіх учасників освітнього процесу.

Методологічні підходи до феноменології інтелектуальних вад (Л.С. Виготський, Ж.І. Жиф, О.Р. Лурія, Г.М. Дульнев, В.І. Лубовський, В.Г. Петрова та ін.) надають можливість стверджувати, що навчально-виховний процес у школі-інтернаті для дітей з вадами інтелекту не може базуватися на спонтанному розвитку дитини, особливість корекційного впливу полягає у його тривалості, розтягнутості у часі, дії на особистість у цілому, враховуючи емоційно-вольові, пізнавальні психічні процеси; спрямованість; досвід; поведінку тощо. Отже, учителям необхідно поєднувати педагогічні впливи з психологічними і медичними; забезпечувати корекційно-розвиваючу спрямованість навчально-виховного процесу; формувати єдиний охоронно-педагогічний режим у школі і сім'ї [24; 49; 60; 85; 87; 150; 158; 172; 174; 228; 263].

Професійно-педагогічна діяльність учителя школи для дітей з вадами інтелекту передбачає дотримання ним певних вимог (за І.Г. Єременком): адаптація змісту навчання до пізнавальних можливостей учнів; предметно-наочний і практичний характер навчання і виховання, їхня повторюваність; повільність навчального процесу; поглиблений індивідуальний і диференційований підходи до школярів; опора на більш розвинені здібності дитини з метою безперервного нарощування її пізнавальних можливостей; систематичне і правильно організоване залучення учнів у різні доступні види праці та суспільно корисну діяльність; керівна роль учителя, що виявляється у сукупності форм (надання знань, організація спостереження, інструктування, перевірка, оцінювання) [87].

На сьогодні висунуті І.Г. Єременком положення відносно особливостей навчально-виховного процесу в школі-інтернаті для дітей з вадами інтелекту продовжують свій розвиток у багатьох дослідженнях українських та російських науковців (Л.В. Вавіна, А.М. Висоцька, В.В. Засенко,

Н.П. Коняєва, С.П. Миронова, Т.Г. Олійник, Б.П. Пузанов, В.М. Синьов, О.П. Хохліна та ін.). Зокрема, дослідники одноставно наголошують, що навчання дітей із вадами інтелекту має будуватися на наочній, предметно-практичній основі і при цьому повинна забезпечуватися глибока індивідуалізація корекційно-педагогічного процесу в залежності від клінічних форм патології, структурно-функціональних порушень у розвитку дітей [24; 85; 87; 157; 172; 174; 227; 232; 263]. Це потребує від учителя комплексного застосування дефектологічних і загальнодидактичних принципів, уміння визначити як загальну (властиву розумовій відсталості в цілому), так і індивідуальну структуру дефекту дитини.

У даному аспекті основною проблемою, з якою стикається педагог, є невизначеність чіткого змісту корекції. На сьогодні в концепції спеціального навчання і виховання дітей із вадами інтелекту не існує спеціальної програми корекційної роботи, науково обґрунтована лише її загальна мета - послаблення або подолання дефектів психофізичного розвитку дітей з вадами інтелекту і подальший цілісний й гармонійний розвиток особистості дитини. Однак конкретні завдання корекційної роботи, її об'єкт, детальний зміст і методи залежатимуть від ланки навчального процесу і рівня розвитку учнів, тому кожного разу відрізнятимуться [60; 64; 133; 150; 157; 174; 228].

Індивідуальний і диференційований підходи до дітей з психофізичними вадами передбачає тісний міжособистісний зв'язок у системі «вчитель-учень», необхідність урахувати особливості аномалій їхнього розвитку при підборі засобів навчально-виховної роботи. До загальних ознак інтелектуальних вад науковці відносять: недорозвинення пізнавальної, емоційно-вольової сфер, мови, моторики; відмічається також загальне недорозвинення особистості дитини [87; 157; 174; 228; 232]. При взаємодії з аномальними дітьми вчителі часто стикаються із серйозними порушеннями у сфері емоційно-афективних проявлень, що виявляються або в підвищеній збудливості, нестриманості у поведінці, або в підвищеному гальмуванні, загальній ослабленості всіх реакцій (Н.М. Стадненко, А.С. Хілько та ін.).

Ефективна педагогічна корекція передбачає також врахування індивідуальних особливостей прояву інтелектуального дефекту, характеру і вираженості у дитини додаткових психопатологічних і неврологічних розладів [133; 157; 228]. Вирішальною умовою такої корекції є застосування адекватних програм та методів корекційно-розвиваючого навчання й виховання дітей з психофізичними вадами, що відповідають їхнім можливостям і цілям сучасної спеціальної школи. Як слушно наголошував Л.С. Виготський [59], розвиток аномальної дитини обумовлюється тими самими закономірностями, що і розвиток дитини без аномалій; навчання дитини з вадами інтелекту має бути розраховане на актуальний рівень її розвитку і можливості зони найближчого розвитку, повинно ґрунтуватися на провідній діяльності даного вікового періоду.

Сучасні науковці (О.Л. Алексєєв, О.В. Алмазова, О.В. Гаврилов, В.О. Липа, М.П. Матвєєва, С.П. Миронова, Б.П. Пузанов, В.М. Синьов та ін.), розвиваючи теоретичні положення Л.С. Виготського, О.М. Граборова, Г.М. Дульнєва, Л.В. Занкова, І.Г. Єременка, О.М. Леонтєва та ін., акцентують увагу на необхідності створення вчителями спеціальних умов не тільки у загальному педагогічному процесі, а й при викладанні окремих навчальних предметів:

- Для посилення впливу педагогічного процесу на розумовий розвиток дітей з вадами розвитку принцип корекційної спрямованості має цілісно впливати на змістові, діяльнісні, особистісні компоненти інтелекту в їхній системній єдності.

- Корекційний ефект роботи школи для дітей з вадами інтелекту повинен бути пов'язаний із забезпеченням діалектичної єдності, з одного боку, адаптивних засобів педагогічного процесу до знижених пізнавальних можливостей дітей-олігофренів, з іншого, із спрямованості цих засобів на максимально можливий розвиток здібностей учнів до оволодіння елементами соціальної культури у неадаптованому вигляді.

- Педагогічний процес має переважно спрямовуватися на формування у дітей вищих психічних функцій із забезпеченням їхньої усвідомленості та довільності.

- Корекційний ефект роботи зі школярами має бути зумовлений забезпеченням активізації та формування їх продуктивного мислення, що підвищує свідомість засвоєння знань і вмінь, мотивацію пізнавальної діяльності.

- Необхідне спеціальне педагогічне керівництво пізнавальною діяльністю учнів з психофізичними вадами з урахуванням відповідних корекційних прийомів при орієнтації на послідовний розвиток інтелектуальної самостійності учнів.

- При виконанні учнями інтелектуальних завдань, які відповідають за рівнем труднощів їхній зоні найближчого розвитку, корекційний ефект повинен бути пов'язаний із забезпеченням успіху у роботі, наполегливим закріпленням психічних новоутворень для переведення їх на рівень актуального розвитку пізнавальних здібностей дітей [60; 64; 78; 133; 150; 157; 174; 228; 239; 263].

На сьогодні в період становлення системи інтегрованого (інклюзивного) навчання, реалізація завдань сучасної школи для дітей з вадами інтелекту передбачає високі вимоги до особистості педагога та його професійної підготовки [95; 177]. Трудова діяльність учителя спеціальної школи характеризується підвищеною моральною і соціальною відповідальністю, наявністю провідної ролі у становленні особистості аномальної дитини як громадянина суспільства, що потребує постійного самовдосконалення, саморозвитку як фахових, так і особистісних якостей. Основним компонентом професійного розвитку вчителя є самоосвіта, яка визначається як цілеспрямована, визначеним способом здійснювана пізнавальна діяльність фахівця з оволодіння загальнолюдським досвідом, методологічними та спеціальними знаннями, професійними вміннями і навичками, необхідними для удосконалення педагогічного процесу [35; 40;

176; 199; 205; 233]. На думку науковців (В.І. Бондара, І.Г. Єременка, Н.Ф. Засенка, С.П. Миронової, Н.М. Назарової, В.М. Синьова, Л.І. Фомічової та ін.) самоосвіта тісно пов'язана із самовихованням і є надійним фундаментом педагогічної майстерності. Разом із тим існують дослідження, в яких визначено основні фактори, які ускладнюють професійно-педагогічну діяльність учителя шкіл (шкіл-інтернатів) для дітей з вадами інтелекту та можуть призвести до зриву процесу професіоналізації. Зокрема, С.П. Миронова виділила наступні об'єктивні і суб'єктивні фактори: висока навантаженість на нервову систему педагога; необхідність працювати з неблагополучними сім'ями; незначна зацікавленість влади, батьків щодо проблем дітей з психофізичними вадами розвитку; невисока заробітна платня; недостатнє навчально-методичне забезпечення спеціальних закладів освіти; певна їхня ізольованість тощо[158].

Виходячи з вищенаведеного, можна висновувати, що професійно-педагогічна діяльність учителів 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.

## **Висновки до I розділу**

1. Науково-теоретичний аналіз концепцій професійного розвитку особистості дозволив констатувати наявність у цьому процесі прогресивної стадії (професійна майстерність, професійна ідентичність та т.п.) і регресивної (професійні й особистісні деформації, деструкції та т.п.). Емоційне вигорання ми розглядаємо як специфічний стрес-синдром, що виникає внаслідок хронічної напруженої психоемоційної діяльності та призводить до деструктивних змін структури діяльності або особистості фахівця.

2. На поточний момент у зарубіжній та вітчизняній психології не існує єдиного розуміння феноменології, механізмів та динаміки розвитку емоційного вигорання, недостатньо проаналізовані питання щодо впливу даного феномену на різні підструктури особистості. Водночас більшість сучасних досліджень ґрунтується на трьохфакторній моделі емоційного вигорання (С. Maslach, S. Jackson), згідно з якою вигорання є тривимірним конструктом, що включає в себе три основні компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень.

3. Традиційно емоційне вигорання досліджувалось або з позицій структурно-результативного підходу (Е. Aronson, С. Maslach, А. Pines, R. Schwab та ін.), або процесуально-динамічного (М. Burish, С. Cherniss, В. Perlman, Е. А. Hartman та ін.). На сьогодні більшість українських та російських дослідників пропонують альтернативний – інтегральний підхід до структурно-процесуального змісту феномену вигорання, оскільки він забезпечує можливість дослідження не тільки феноменологічних конструктів, а й механізмів трансформації даного синдрому в інші психічні явища (М.В. Борисова, Т.А. Колтунович, В.О. Орел, Т.О. Ушакова та ін.).

4. У психології існують різні концептуальні підходи відносно детермінант виникнення емоційного вигорання: індивідуально-психологічний (Р. Brill, S. Hobfoll, Н. Freudenberger, А. Pines та ін.), соціально-психологічний (Е. Buunk, D.H. Harrison, W. Schaufeli та ін.) та організаційно-психологічний (R. Burke, С. Cherniss, R. Golembiewski, та ін.), кожен з яких описує процес виникнення даного феномену на окремих рівнях, що існують автономно і незалежно один від одного. Згідно із сучасним баченням, зокрема положеннями системогенетичного підходу, детермінантами виникнення емоційного вигорання виступає система взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих чинників, що виявляються на різних рівнях організації особистості (Л.Г. Дика, Т.В. Зайчикова, Л.М. Карамушка, С.Д. Максименко, Т.Г. Неруш, В.О. Орел, В.Д. Шадриков та ін.).

5. В умовах стресу психологічна адаптація особистості відбувається, головним чином, за допомогою двох механізмів: психологічного захисту і копінг-механізмів. На даний час, 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, В.А. Ташликов, Є.І. Чехлатий та ін.). При цьому залишається дискусійним питання структурного співвідношення психологічного захисту та опанування в рамках єдиної системи.

6. Основною психолого-педагогічною особливістю роботи в школах (школах-інтернатах) для дітей з вадами інтелекту є корекційна спрямованість навчально-виховного процесу, яка передбачає виправлення або послаблення недоліків психічного й фізичного розвитку аномальних дітей і сприяння якомога більшому наближенню їхнього розвитку до рівня розвитку нормальних школярів. Особливістю професійно-педагогічної діяльності вчителів є тісний міжособистісний зв'язок у системі «вчитель-учень», необхідність враховувати особливості аномалій розвитку дитини при підборі засобів навчально-виховної роботи.

7. Завдання сучасної школи для дітей з вадами інтелекту базуються на гуманному ставленні до дітей з психофізичними вадами, усебічному розвитку їхньої особистості, забезпеченні успішної соціалізації та соціальної адаптації, що обумовлює визначальну роль особистості вчителя у корекційно-педагогічній діяльності (О.Д. Гонєєв, І.Г. Єременко, С.П. Миронова, В.М. Синьов та ін.).

8. Корекційно-педагогічна діяльність у школі для дітей з вадами інтелекту ускладнюється великою кількістю об'єктивних і суб'єктивних факторів, що визначають її стресогенний характер (І.Г. Єременко, С.П. Миронова, Т.Г. Олійник, Б.П. Пузанов та ін.).

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

1. Абабков В.А. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии / В.А. Абабков, М. Перре. - СПб.: Изд-во Речь, 2004. - 166 с.
2. Абдурахманов Р.А. История психологии: идеи, концепции, направления: [учеб. пособие] / Р.А. Абдурахманов. - М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. — 326 с.
3. Абитов И.Р. Особенности совладания со стрессом в норме и при психосоматических и невротических расстройствах / И.Р. Абитов // Психологический журнал. – 2013. – Т. 34, №1. - С. 86-96.
4. Абрамов В.В. Особливості копінг-поведінки в залежності від часової орієнтації особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / В.В. Абрамов. - Київ, 2014. - 16 с.
5. Акиндинова И.А. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности педагога: проявления и профилактика / И.А. Акиндинова, А.А. Баканова // Педагогические вести. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – №5. – С. 34.
6. Александрова Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии / Л.А. Александрова // Сибирская психология сегодня: сб. научн. трудов / под ред. М.М. Горбатовой, А.В. Серого, М.С. Яницкого. - Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. - Вып. 2. - С. 82-90.
7. Аминов Н.А. Синдром «эмоционального сгорания» как вид профессиональной дезадаптации / Н.А. Аминов // Профессиональный потенциал. — 2002. - №1. —С. 37—42.
8. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. - СПб.: Питер. - 2001. - 288 с.
9. Анисимова О.А. Стресс и профессиональное здоровье педагога / О.А. Анисимова // Психолог в школе. – 2000. – №1-2. – С. 100-107.

10. Анциферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анциферова // Психологический журнал. - 1994. - Т. 15, №1. - С. 3-18.
11. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. - М.: Смысл, 2007. - 528 с.
12. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. - М.: Смысл, ИЦ Академия, 2002. – 416 с.
13. Астапов В. Профессиональные страхи учителей / В. Астапов, П. Еле, О. Маслов // Народное образование. — 2000. - №1. — С. 128— 137.
14. Бабич О.И. Личностные ресурсы преодоления синдрома профессионального выгорания педагогов: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / О.И. Бабич. – Хабаровск, 2007. – 23 с.
15. Багнетова Е.А. Профессиональные риски педагогической среды / Е.А. Багнетова, Е.Р. Шарифуллина // Фундаментальные исследования. – 2013. – №1 (ч. 1). – С. 27-31.
16. Байдик В.В. Особливості використання копінг-стратегій у працівників закладів освіти в умовах професійного стресу / В.В. Байдик // Теоретичні і прикладні проблеми психології. - 2013. - №2. - С. 29-34.
17. Байдик В.В. Соціально-психологічні особливості подолання наслідків професійного стресу у працівників закладів освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / В.В. Байдик. - Луганськ, 2014. - 20 с.
18. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. - СПб.: Евразия, 2000. - 319 с.
19. Бассин Ф.В. Проблема психологической защиты / Ф.В. Бассин, М.К. Бурлакова, В.Н. Волков // Психологический журнал. - 1988. - №3. - С. 78–86.

20. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности / С.П. Безносков. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
21. Белинская Е.П. Совладание как социально-психологическая проблема [Электронный ресурс] / Е.П. Белинская // Психологические исследования: электрон. науч. журн. - 2009. - N1(3). - Режим доступа: <http://psystudy.ru>.
22. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М.: Эксмо, 2006. – 576 с.
23. Бех І.Д. Принципи організації виховного процесу у спеціальних школах / І.Д. Бех // Рідна школа. - 1995.- №2. - С. 6-8.
24. Бех І.Д. Теоретичні засади навчання і розвитку аномальних дітей / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. - 1995.- №4. - С. 147-155.
25. Битюцкая Е.В. Современные подходы к изучению совладания с трудными жизненными ситуациями / Е.В. Битюцкая // Вестник Московского университета. - Серия 14 «Психология». – 2011.- №1. - С. 100–111.
26. Богданова О.А. Деформация социального статуса учителя как фактор его профессионального выгорания: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / О.А. Богданова. – Москва, 2013. – 22 с.
27. Богучарова О.І. Синдром професійного «вигоряння» серед українських медичних працівників та педагогів / О.І. Богучарова // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. - Серія «Соціологія. Психологія. Педагогіка». – 2003. – Вип. 17-18. – С. 59-63.
28. Бодров В.А. Проблема преодоления стресса. Часть 1: «coping stress» и теоретические подходы к его изучению / В.А. Бодров // Психологический журнал. - 2006. - Т. 21, №1. - С. 122-126.
29. Бодров В.А. Проблема преодоления стресса. Часть 2: проблемы и ресурсы преодоления стресса / В.А. Бодров // Психологический журнал. - 2006. - Т. 21, №2. - С. 113-123.

30. Бодров В.А. Проблема преодоления стресса. Часть 3: стратегии и стили преодоления стресса / В.А. Бодров // Психологический журнал. - 2006. - Т. 27, №3. - С. 94-105.
31. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А. Бодров. - М.: ПЕР СЭ, 2006. - 528 с.
32. Божко К.В. Психологічні особливості професійного вигорання юристів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / К.В. Божко. - Київ, 2014. - 20 с.
33. Бойко В.В. Синдром «емоционального вигорання» в професіональному общении / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 1999. – 105 с.
34. Бойко В.В. Энергия эмоций / В.В. Бойко. — 2-е изд., доп. и перераб. - СПб.: Питер, 2004. - 474 с.
35. Большой психологический словарь / [сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко]. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. - 672 с.
36. Борисова М.В. Психологические детерминанты психического вигорания у педагогов: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / М.В. Борисова. - Ярославль, 2003. – 18 с.
37. Борисова М.В. Психологические детерминанты феномена эмоционального вигорания у педагогов / М.В. Борисова // Вопросы психологии. - 2005. - №2. – С. 96-104.
38. Боснюк В.Ф. Інтелектуально-емоційний ресурс копінг-поведінки рятувальника: [монографія] / В.Ф. Боснюк, В.О. Олефір, Л.А. Перелигіна. - Харків: ХНАДУ, 2016. - 195 с.
39. Братусь Б.С. К проблеме человека в психологии / Б.С. Братусь // Вопросы психологии. - 1997. - №5. - С. 3-20.
40. Бродовська В.Й. Тлумачний словник психологічних термінів в українській мові / В.Й. Бродовська, І.П. Патрик, В.Я. Яблонко. – К.: Професіонал, 2005. – 224 с.

41. Бузовкина Н.Ю. Личностные диспозиции синдрома эмоционального выгорания у психологов, оказывающих экстренную и продолжительную психологическую помощь: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.04 «Медицинская психология» / Н.Ю. Бузовкина. – Томск, 2013. – 23 с.

42. Булатевич Н.М. До проблеми психічного вигорання / Н.М. Булатевич // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. - Серія «Соціологія. Психологія. Педагогіка» – 2002. – Вип. 12-13. – С. 121-124.

43. Бурлачук Л.Ф. Психология жизненных ситуаций: [учеб. пособие] / Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова. - М.: Российское педагогическое агентство, 1998. - 263 с.

44. Варнава У.В. Теоретико-методологічний аналіз основних підходів у дослідженні захисних механізмів психіки / У.В. Варнава // Вісник Одеського національного університету. – 2009. – Т. 14, Вип. 6. – С. 4-9.

45. Варшаловская Е.Б. Психологические аспекты неврозов / Е.Б. Варшаловская., Г.Л. Исурин, Е.Б. Кайдановская, М.В. Мелик-Парсаданов, Е.Б. Чехлатых // Теория и практика мед. психологии и психотерапии. – СПб.: Питер, 1994. – С. 120–127.

46. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии / Ф.Е. Василюк. - М.: МГППУ; Смысл, 2003.—240 с.

47. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций): [монография] / Ф.Е. Василюк. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 200 с.

48. Вассерман Л.И. Совладание со стрессом: теория и психодиагностика / Л.И. Вассерман, В.А. Абабков, Е.А. Трифонова. - СПб.: Речь, 2011. - 271с.

49. Висоцька А. Особливості виховного процесу у спеціальних освітніх закладах для дітей з порушеннями психофізичного розвитку / А. Висоцька // Дефектологія. - 2010. - №2. - С. 37-40.

50. Вірна Ж.П. Неврогенез професійних деструкцій особистості / Ж.П. Вірна // Психологічні перспективи. – 2012.– Вип. 19. – С. 84-91.

51. Вірний С.С. Копінг-стратегії поведінки прикордонників в емоційно-напружених ситуаціях: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.09 «Психологія діяльності в особливих умовах» / С.С. Вірний. - Хмельницький, 2015. - 16 с.

52. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. - СПб.: Питер, 2009. — 336 с.

53. Водопьянова Н.Е. Ресурсное обеспечение противодействия профессиональному выгоранию субъектов труда (на примере специалистов «субъект-субъектных» профессий): автореф. дис. на соискание науч. степени доктора психол. наук: спец. 19.00.03. «Психология труда, инженерная психология, эргономика» / Н.Е. Водопьянова. - Санкт-Петербург, 2014. – 49 с.

54. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2009. - 336 с.

55. Водопьянова Н.Е. Профилактика и коррекция синдрома выгорания: методология, теория, практика / Н.Е. Водопьянова. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та. – 2011. – 160 с.

56. Волкова Н.В. Coping strategies как условие формирования идентичности / Н.В. Волкова // Мир психологии. - 2004. - №2.- С.119-123.

57. Волчанский М.Е. Синдром эмоционального выгорания как следствие доминирующей психологической защиты в общении у специалистов помогающих профессий / М.Е. Волчанский, О.Н. Карпенко // Бюллетень Волгоградского научного центра РАМН и Администрации Волгоградской области. – 2010. – №2. – С. 5-8.

58. Волченкова И.Н. К проблеме «эмоционального выгорания» у педагогов, работающих в специальных (коррекционных) школах восьмого вида / И.Н. Волченкова // Социальная профилактика и здоровье. – 2006. – №6. – С. 4-9.

59. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте. / Л.С. Выготский // Психология развития ребенка. – М.: Смысл, Эксмо, 2004. – 512 с.

60. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі / О.В. Гаврилов. - Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. - 310 с.

61. Галецька І. Особливості емоційного вигорання менеджерів з різним рівнем самоактуалізації / І. Галецька, М. Мельник // Актуальні проблеми психології. Том V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Випуск 6. – К.: ІВІ Держкомстату України, 2007. – С. 89-95.

62. Гірняк К.М. Причини емоційного вигорання особистості: теоретичний аспект управління / К.М. Гірняк // Науковий вісник Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій ім. Ґжицького. - 2015. - Т. 17, №1(4). - С. 183-188.

63. Глушкова Н.И. Психотипологическая изменчивость личности учителя в современных социальных условиях и перспективы психологической помощи: автореф. дис. на соискание науч. степени доктора психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Н.И. Глушкова. – Ставрополь, 2005. – 41 с.

64. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики: [учеб. пособие для вузов / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В.Ялпаева; под ред. В.А. Сластенина. - 3-е изд., перераб. – М.: Академия, 2008. – 272 с.

65. Грандт В.В. Копінг-ресурси як чинник збереження професійного здоров'я особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / В.В. Грандт. - К., 2012. - 20 с.

66. Грановская Р.М. Защита личности: психологические механизмы / Р.М. Грановская, И.М. Никольская. – СПб.: Знание, 1999. – 352 с.

67. Грановская Р.М. Психологическая защита / Р.М. Грановская. – СПб.: Речь, 2007. – 476 с.

68. Грейліх О.О. Особливості синдрому емоційного вигорання у професійній діяльності педагога / О.О. Грейліх // Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Педагогіка. Психологія. Філософія : зб. наук. праць / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, 2013. - Вип. 28, Т. 2. - С. 433-438.

69. Гринберг Дж. Управление стрессом / Дж. Гринберг. - 7-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 496 с.

70. Грисенко Н.В. Особистісні детермінанти запобігання емоційного вигорання педагога в аспекті досліджень позитивної психології: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н.В. Грисенко. - К., 2011. - 20 с.

71. Грицук О.В. Основні підходи у дослідженні структури й динаміки синдрому емоційного вигорання у вітчизняній та зарубіжній психології / О.В. Грицук // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. Сковороди. Психологія. - 2012. - Вип. 42(1). - С. 51-57.

72. Грицук О.В. Основні принципи та підходи в дослідженні синдрому емоційного вигорання у зарубіжній психології / О.В. Грицук // Актуальні проблеми психології. - 2012. - Т. 1, Вип. 35. - С. 30-33.

73. Гришина Н.В. Помогающие отношения: профессиональные и экзистенциальные проблемы / Н.В. Гришина // Психологические проблемы самореализации личности: сборник / под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1997. - С. 143-156.

74. Гроза И.В. Влияние возраста и стажа педагога на эмоциональное выгорание / И.В. Гроза // Современные наукоемкие технологии. – 2009. – №10. – С. 63-54.

75. Демина Л.Д. Психологическое здоровье и защитные механизмы личности: [учеб. пособие] / Л.Д. Демина, И.А. Ральникова. - 2-е изд. - Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2005. - 132 с.

76. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. - М.: Изд-во МПСИ. - Воронеж: НПО МОДЭК, 2004. - 752 с.

77. Деркач А.А. Готовность к деятельности как акмеологический феномен / А.А. Деркач, Е.В. Селезнева, О.В. Михайлов. - М.: Изд-во Рос. академии гос. службы, 2008. - 96 с.

78. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: [наук.- метод. зб.]: Вип. 8. Т. 1 // за ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка. - К.: Знання, 2006. – 323 с.

79. Дикая Л.Г. О вкладе стресса и утомления в развитие эмоционального выгорания педагогов / Л.Г. Дикая, С.А. Наличаева // Психология психических состояний: сб. ст. / под ред. А.О. Прохорова. - Казань: Казанский университет, 2011. - Вып. 8. - С. 138-163.

80. Дикая Л.Г. Феномен эмоционального выгорания профессионала в контексте системно-генетического подхода / Л.Г. Дикая // Труды института психологии РАН, Социальная психология труда: теория и практика. Том 1. / отв. ред Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. - М.:Изд-во Институт психологии РАН, 2010. – С. 328-351.

81. Дорьева Е.А. Проблема достаточности ресурсов совладающего поведения / Е.А. Дорьева // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2013. - №5. – С. 191-194.

82. Доценко О.Н. Эмоциональная направленность как фактор «выгорания» у представителей социономических профессий / О.Н. Доценко // Психологический журнал. — 2008. — Т. 29, №5. — С. 91-100.

83. Дроздова М.С. Эмоциональное выгорание у педагогов как фактор риска психосоматических заболеваний / М.С. Дроздова, Т.Н. Кичигина // Психотерапия и клиническая психология. – 2009. - №3. – С. 41-42.

84. Дружилов С.А. Профессиональные деформации как индикаторы дезадаптации и душевного неблагополучия человека / С.А. Дружилов // Сибирский педагогический журнал. - 2010. - №6. - С. 171-178.

85. Дульнев Г.М. Учебно-воспитательная работа по вспомогательной школе: [пособие для учителей] / Г.М. Дульнев; ред.: Т.А. Власова, В.Г. Петрова. - М.: Просвещение, 1981. - 176 с.

86. Ермолович З.Г. Воспитательный потенциал профессиональной подготовки тифлопедагогов / З.Г. Ермолович, Т.Н. Юрок // Подготовка тифлопедагогов в системе высшей школы: состояние, перспективы развития: Материалы Муждунар. науч.-метод. семинара. – Минск: БГПУ, 2005. – С. 56–60.

87. Еременко И.Г. Олигофренопедагогика: [учеб. пособие для вузов] / И.Г. Еременко. – К.: Вища школа, 1985. – 328 с.

88. Ермакова Е.В. Изучение синдрома эмоционального выгорания как нарушения ценностно-смысловой сферы личности (теоретический аспект) / Е.В. Ермакова // Культурно-историческая психология. -2010. - №1. - С. 27–39.

89. Жогно Ю.П. Психологічні особливості емоційного вигорання педагогів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Ю.П. Жогно. – Одеса, 2009. – 22 с.

90. Зайчикова Т.В. Соціально-психологічні детермінанти синдрому «професійного вигорання» у вчителів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Соціальна психологія, психологія соціальної роботи» / Т.В. Зайчикова. – Київ, 2005. – 22 с.

91. Зеер Э.Ф. Психология профессий: [учеб. пособие] / Э.Ф. Зеер. - М.: Академический Проект, 2003. - 336 с.

92. Зеер Э.Ф. Психология профессиональных деструкций: [учебное пособие для вузов] / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк. – Москва: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. – 240 с.

93. Зелінська Я. Особливості психічного вигорання в аспекті професійного стресу / Я. Зелінська // Соц. психологія. - 2009. - №6. - С. 127-135.

94. Исаева Е.Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни: [монография] / Е.Р. Исаева. - СПб.: Издательство СПбГМУ, 2009. – 136с.
95. Інклюзивна освіта: теорія та практика: [навч.-метод. посіб.] / [С.П. Миронова, Т.Г. Олійник, М.П. Матвеева та ін.]; за заг. ред. С.П. Миронової. - Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2012. - 191 с.
96. Калашникова М.Б. Особенности копинг-стратегий педагогов / М.Б. Калашникова, Ю.С. Широкова // Психология обучения. - 2010. - №1. - С. 71-81.
97. Карамушка Л. Особливості вияву синдрому «професійного вигорання» у вчителів / Л. Карамушка, Т. Зайчикова, О. Бондарчук // Освіта і управління. - 2003. – Том 6, №3. - С. 57-66.
98. Каткова Т.А. Синдром выгорания как следствие рабочих стрессов и его симптомы / Т.А. Каткова // Наука і освіта. - 2010. - №3. - С. 39-44.
99. Киршбаум Э.И. Психологическая защита / Э.И. Киршбаум, А.И. Еремеева. - 2-е изд. – М.: Смысл, 2000. - 181 с.
100. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса / Л.А. Китаев-Смык. - М.: Академический Проект, 2009. — 943 с.
101. Кіясь А.В. Ефективність копінг-стратегій вчителя як прояву його особистісного потенціалу / А.В. Кіясь // Вісник Одеського національного університету. - 2009. – Т.14, Вип. 17. - С. 336-344.
102. Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. - М.: Изд-во Ин-т практической психологии. - Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. – 400 с.
103. Клиническая психология / под ред. Б.Д. Карвасарского. - 3-е изд., перераб. и доп. – СПб: Питер, 2006. — 960 с.
104. Коваленко А.Б. Дослідження копінг-поведінки: тенденції та перспективи / А.Б. Коваленко, Н.В. Родіна // Наука і освіта. - 2011. - №9. - С. 110-113.

105. Ковальова І. О. Образ педагога: [посіб.] / І. О. Ковальова. – Х., 2002. – 89 с.
106. Кокун О.М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності: [монографія] / О.М. Кокун. - К.: Міленіум, 2004. - 265 с.
107. Колишкін О.В. Педагогічна деонтологія вчителя-дефектолога / О.В. Колишкін // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. - №4 (38). – С. 429-436.
108. Колтунович Т.А. Структурна організація паттернів психологічного захисту та копінгу у вихователів з різними рівнями професійного вигорання [Електронний ресурс] / Т.А. Колтунович // ScienceRise. - 2015. - №10(1). - С. 34-43. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/text\\_2015\\_10\(1\)\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/text_2015_10(1)_8).
109. Комаревцева І.В. Психологические особенности профилактики синдрома эмоционального выгорания у педагогов системы специального образования: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / И.В. Комаревцева. - Ростов-на-Дону, 2014. – 24 с.
110. Корнієнко І.О. Конструктивні стратегії опанувальної поведінки як методи боротьби зі стресом / І.О. Корнієнко // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. - Київ: [б. в.], 2008. - Т. 10, Ч. 2. - С. 256-262.
111. Корытова Г.С. Защитное и совладающее поведение личности: теоретические основания / Г.С. Корытова - Улан-Удэ: Изд-во Бурят. ун-та, 2006. - 292 с.
112. Корытова Г.С. Защитно-совладающее поведение субъекта в профессиональной педагогической деятельности: автореф. дис. на соискание науч. степени доктора психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Г.С. Корытова. – Иркутск, 2007. – 49 стр.

113. Костюк А.В. Психологічні особливості емоційного вигорання оперативних психологів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / А.В. Костюк. — Одеса, 2011. — 21 с.
114. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К.: Рад. Школа, 1989. – 608 с.
115. Котова Е.В. Профилактика синдрома эмоционального выгорания: [учеб. пособие] / Е.В. Котова. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2013. – 75 с.
116. Крапивина О.В. Эмоциональное выгорание как форма профессиональной деформации у пенитенциарных служащих: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / О.В. Крапивина. - Тамбов, 2004. - 22 с.
117. Кружкова О.В. Психологические защиты личности: [учеб. пособие] / О.В. Кружкова, О.Н. Шахматова. - Екатеринбург: Изд-во Росгоспрофпедуниверситет, 2006. - 153 с.
118. О.В. Кружкова Психологическая защита и совладание: феноменологическое соотношение и структура / О.В. Кружкова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2012. - №1. - Т. 5. – С. 36-47.
119. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения: [монография] / Т.Л. Крюкова. - Кострома: Авантитул, 2004. - 344 с.
120. Кузнецов М.А. Емоційне вигорання вчителів: основні закономірності динаміки / М.А. Кузнецов, О.В. Грицук. - Харків: ХНПУ, 2011. - 206 с.
121. Кузьмина Н.В. Профессионализм преподавательской деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – СПб. - Рыбинск: Науч.-исслед. центр развития творчества молодежи, 1993. - 54 с.

122. Куликов Л.В. Виды трудового стресса / Л.В. Куликов, О.А. Михайлова // Психология психических состояний. - 2001.- Вып. 3. - С. 245-255.

123. Куликов Л.В. Психогигиена личности: вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики /Л.В. Куликов. – СПб.: Питер, 2004. – 464 с.

124. Лаврова М.Г. Теоретичний аналіз сучасних поглядів на поняття «емоційне вигорання» / М.Г. Лаврова // Вісник Одеського національного університету. - 2014. - Т. 19, Вип. 2. - С. 194-202.

125. Леженіна Л.М. Психологічні чинники емоційного вигорання слідчих Служби безпеки України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.06 «Юридична психологія» / Л.М. Леженіна. – К., 2009. – 16 с.

126. Леонова А.Б. Психическая надежность профессионала и современные технологии управления стрессом / А.Б. Леонова // Вестник МГУ. - Серия 14 «Психология». – 2007. - №3. – С. 69-81.

127. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. - М.: Смысл, Академия, 2005. - 352 с. - (Серия: Классическая учебная книга).

128. Леонтьев Д.А. Психологические ресурсы преодоления стрессовых ситуаций: к уточнению базовых конструктов / Д.А. Леонтьев // Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе: материалы II Международной науч.-практ. конф., 23-25 сент. 2010 г.: Т. 2. / под ред. Т.Л. Крюковой, М.В. Сапоровской, С.А. Хазовой. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. - С. 40-42.

129. Либина А.В. Совладающий интеллект: человек в сложной жизненной ситуации / А.В. Либина. - М.: Изд-во Эксмо, 2008. - 400 с.

130. Либина А.В. Стили реагирования на стресс: психологическая защита или совладание со сложными ситуациями? / А.В. Либина, А.В. Либин / Стиль человека: психологический анализ / под ред. А.В. Либина. - М., 1998. - С. 190-204.

131. Лизунова Е.Ю. Методологические основы формирования стрессоустойчивости будущих учителей в чрезвычайных ситуациях: [монография] / Е.Ю. Лизунова. - Самара: Самар. отделение Литфонда, 2008. - 134 с.
132. Лимаренко Я.В. Синдром выгорания и его профилактика / Я.В. Лимаренко // Кризи життєвого простору особистості, сім'ї та соціальних інституцій: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (з міжнар. участю); м. Полтава, 15-17 лютого 2013 р. / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Полтавський нац. пед. ун-т ім. В.Г. Короленка. - Полтава: Вид-во ПНПУ ім. В.Г. Короленка, 2013. – С. 96-102.
133. Липа В.А. Основы коррекционной педагогики: [учеб. пособие] / В.А. Липа. – Донецк: Либідь, 2002 – 327 с.
134. Липов В.Н. Феномен психологической защиты: теория и перспективы исследования / В.Н. Липов // Психология в вузе. - 2005. - №4. - С. 68-71.
135. Логинова А.А. Особенности психического выгорания педагогов общеобразовательных школ / А.А. Логинова, В.В. Онуфриева // Молодой ученый. — 2014. — №21. — С. 582-584.
136. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. - М.: Наука, 1984. - 444 с.
137. Лукьянов В.В. Психодинамический подход к исследованию синдрома «выгорания» у психиатров-наркологов / В.В. Лукьянов, С.А. Игумнов // Психотерапия и клиническая психология. - 2007. - №2 (21). - С. 32–33.
138. Лэнгле А. Эмоциональное выгорание с позиций экзистенциального анализа: теоретическое исследование / А. Лэнгле // Вопросы психологии. – 2008. – №2. – С. 3–16.
139. Ляшин Л.Є. Копінг-поведінка у складних життєвих ситуаціях / Л. Є. Ляшин // Міжнародний науковий журнал «Інтернаука». - 2016. - №12 (1). - С. 78-81.

140. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А.Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2006.- Т. 22, №1. - С. 16–24.
141. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості: [монографія] / С.Д. Максименко. – К.: КММ, 2006. – 256 с.
142. Максимова Н.Ю. Синдром емоційного та професійного вигорання у лікарів / Н.Ю. Максимова, С.Д. Максименко // Здоров'я України. – 2007.- №23. - С. 68-69.
143. Маликова Т.В. Психологическая защита: направления и методы / Т.В. Маликова, Л.А. Михайлов, В.П. Соломин, О.В. Шатровой: [учеб. пособие]. – СПб.: Речь, 2008. – 232 с.
144. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика: Справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых. - М.: Эксмо, 2005. - 992 с.
145. Мальцев О.В. Копінг як чинник безпеки особистості в сучасному соціальному просторі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / О.В. Мальцев. - Одеса, 2017. - 20 с.
146. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308с.
147. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
148. Марковец Е.Л. Специфика профессионального стресса школьного учителя / Е.Л. Марковец // Наука і освіта. - 2010. - №3. - С. 81-85.
149. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. - 3-е изд. — СПб.: Питер, 2008. — 352 с. — (Мастера психологии).
150. Матвеева М.П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку: [навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / М.П. Матвеева, С.П. Миронова. - Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2005. - 164 с.

151. Матвієнко Л.І. Чинники емоційного вигорання у представників соціономічних професій / Матвієнко Л.І., Загребельна Я.О. // Ринок праці та зайнятість населення. – 2014. - №2. – С. 30-34.

152. Мерзлякова Д.Р. Синдром професіонального «вигорання» и метаиндивидуальность педагога / Д.Р. Мерзлякова // Психологическая наука и образование. – 2009. - №1. – С. 55-61.

153. Мешко Г.М. Емоційне вигорання педагога як показник стану його професійного здоров'я / Г.М. Мешко // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закл. освіти: зб. наук. пр. - 2008. - Вип. 41. - С. 121-125.

154. Мешко Г.М. Збереження та зміцнення професійного здоров'я вчителів як сучасна теоретична, методологічна й практична проблема / Г.М. Мешко // Наук. вісн. Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. - 2012. - №7. - С. 91-96.

155. Міжнародна статистична класифікація хвороб та споріднених проблем охорони здоров'я. Десятий перегляд / [пер. В.М. Пономаренка, О.М. Нагорної, Г.І. Панасенка]. – К.: Здоров'я, 2001. - Т. 3. - 817 с.

156. Милевич К.С. Синдром емоціонального вигорання как факт деформации профессиональной деятельности педагогов / К.С. Милевич // Фундаментальные исследования. – 2007. – №12. – С. 107-108.

157. Миронова С.П. Олігофренопедагогіка: [навч. посіб.] / С.П. Миронова. - Кам'янець-Подільський, 2008. – 179 с.

158. Миронова С.П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: [монографія] / С.П. Миронова. - Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2007. - 205 с.

159. Мірошник З.М. Роль кризи у професійному становленні вчителя початкових класів / З.М. Мірошник // Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – К., 2011. – Т. 11. – Вип. 4. – Ч. 2. – С. 52–60.

160. Мірошник З.М. Змістовна характеристика особистості вчителя: рольовий підхід / З.М. Мірошник // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія. - 2014. – Вип. 47. – С. 130–139.

161. Митина Л.М. Психологія личностно-професійного розвитку суб'єктів освіти / Л.М. Митина. — М. - СПб.: Нестор-История, 2014. — 376 с.

162. Міщенко М.С. Психологічні чинники запобігання синдрому емоційного вигорання у майбутніх практичних психологів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / М.С. Міщенко. - Київ, 2016. - 20 с.

163. Москалець В.П. Психічне вигорання – реальність чи вигадка? / В.П. Москалець, Т.М. Колтунович // Практична психологія та соціальна робота. - 2012. - №1 (154). – С. 58-66.

164. Москвина Н.Б. Риск личностно-професійних деформацій учителя / Н.Б. Москвина // Педагогіка. - 2005. - №8. - С. 61-69.

165. Моцонелідзе І.О. Диференціація понять «емоційне вигорання» та «професійна деформація» в діяльності працівників органів внутрішніх справ / І.О. Моцонелідзе // Проблеми сучасної психології. - 2010. - №8. - С. 736-745.

166. Набиуллина Р.Р. Механізми психологічної захисту і совладання со стрессом (определение, структура, функции, виды, психотерапевтическая коррекция) / Р.Р. Набиуллина, И.В. Тухтарова. - Казань: Казанская государственная медицинская академия, 2003. — 99 с.

167. Надежина М.А. Личностные и организационные детерминанты психического выгорания в управленческой деятельности: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика» / М.А. Надежина. – Ярославль, 2011. – 23 с.

168. Назаров О.О. Психологічні особливості базових копінг-стратегій та особистісних копінг-ресурсів працівників пожежно-рятувальних

підрозділів МНС України: [монографія] / О.О. Назаров, Н.В. Оніщенко, О.В. Садковий, О.І. Склень, О.В. Тімченко. - Х., 2008. - 221 с.

169. Назарук Н.В. Психологічні засоби профілактики «професійного вигорання» вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н.В. Назарук. - Івано-Франківськ, 2007. – 22 с.

170. Наличаева С.А. Самоактуализационный потенциал личности как детерминанта профессионального выгорания педагогов: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика» / С.А. Наличаева. – М., 2011. – 26 с.

171. Нартова-Бочавер С.К. «Coping-behavior» в системе понятий психологии личности / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. - 1997.- Т. 18, №5. - С. 20-30.

172. Нигаев А.Н. Основные требования к организации учебного процесса / А.Н. Нигаев, Х.С. Замский // Учебный процесс во вспомогательной школе — Екатеринбург, 1993. - Вып. 1. - С. 10-15.

173. Носенко Д.В. Особистісні чинники психологічного феномену самоінвалідації як форми проактивної копінг-поведінки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Д.В. Носенко. - Київ, 2015. - 22 с.

174. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / [Б.П. Пузанов, Н.П. Коняева, Б.Б. Горский и др.]; под ред. Б.П. Пузанова. - М.: ИЦ Академия, 2001. - 272 с.

175. Овсяннікова В.В. Особливості синдрому професійного вигорання у викладачів вищого навчального закладу / В.В. Овсяннікова // Проблеми сучасної психології. - 2012. - №1. - С. 113-118.

176. Олефир В.О. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів / В.О. Олефир, В.Б. Шапар, А.С. Куфлієвський, Б.І. Фурманець, В.В. Рютін, С.О. Гура, О.О. Назаров, О.В. Шапар. - Х.: Прапор, 2009. - 672 с.

177. Олійник І. Підготовка педагогів до реалізації компетентнісного підходу в умовах інклюзивного навчання / І. Олійник // Нова пед. думка. - 2012. - №2. - С. 148-151.

178. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности: [монография] / В.Е. Орел. – Ярославль: Изд-во Институт психологии РАН, 2005. - 330 с.

179. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования / В.Е. Орел // Психологический журнал.- 2001.- Т. 22, №1.- С. 90-101.

180. Орел В.Е. Исследование влияния факторов рабочей среды на феномен психического выгорания в профессиях социальной сферы / В.Е. Орел, А.А. Рукавишников // Социальная психология - XXI век: в 2 т. – Ярославль: ЯрГУ, 1999. – Т. 2. - С. 164-167.

181. Отич Д.Д. Сучасні психологічні підходи до класифікації копінг-стратегій / Д.Д. Отич // Педагогіка і психологія проф. освіти. - 2009. - №5. - С. 91-100.

182. Отич Д.Д. Я-концепція як чинник копінг-стратегій майбутніх психологів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Д.Д. Отич. - Київ, 2014. - 20 с.

183. Павленко В.В. Психологія вчителя в стресових професійних ситуаціях: [монографія] / В.В. Павленко. - К., Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. - 255 с.

184. Пашук Н.С. Личностные черты как детерминанты возникновения и развития феномена «психического выгорания» у преподавателей вузов / Н.С. Пашук // Психологический журнал. – 2008. – №1. – С. 19–24.

185. Перегончук Н.В. «Професійне вигорання» як фактор розвитку особистості педагога: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол.

наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н.В. Перегончук. - Київ, 2011. - 20 с.

186. Перлз Ф. Опыты психологии самопознания (практикум по гештальттерапии) / Ф. Перлз, Р. Хефферлин, П. Гудмэн. – М.: Гиль-Эстель, 1993. – 240 с.

187. Петрова Е.А. Основные проблемы в исследовании ресурсов совладающего поведения / Е.А. Петрова, С.А. Хазова // Актуальные проблемы психологии личности: сб. науч. ст. В 2 ч. Ч. 1 / ГрГУ им. Я. Купалы; науч. ред. К.В. Карпинский. – Гродно: ГрГУ, 2012. – С. 102–120.

188. Пілецький В. Копінг-стратегії поведінки особистості в стресових ситуаціях / В. Пілецький // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. - 2014. - Вип. 19(1). - С. 185-194.

189. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности / Ю.П. Поваренков. - Ярославль:Канцлер, 2008. - 402 с.

190. Погребная А.А. Защитно–совладающее поведение в системе профессиональной адаптации педагогов / А.А. Погребная // Состояние здоровья: медицинские, социальные и психолого-педагогические аспекты: Сб. науч. ст. VI Междунар. науч.–практ. инт.-конф. / Забайкал. гос. ун-т – Чита, 2015. – С. 288-297.

191. Погребная А.А. Проблема эмоционального выгорания в контексте профессиональных деформаций педагога / А.А. Погребная // Актуальные вопросы психологии: Материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. 22 апреля 2014г.: Сб. науч. трудов. – Краснодар, 2014. – С. 79-83.

192. 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». – 2016. – Вип. 1, Т.1. – С. 76-80.

193. Погрібна А.О. Сучасний погляд на проблему копінг-ресурсів особистості / А.О. Погрібна // Педагогіка і психологія: напрямки та тенденції розвитку в Україні та світі: Зб. наук. робіт учасників Міжнар. наук.-практ.

конф.: (Одеса, 15-16 квітня 2016). – Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2016. – С. 22-25.

194. Погрібна А.О. Теоретичні аспекти проблеми копінг-поведінки особистості / А.О. Погрібна // Практична педагогіка та психологія: методи і технології: Матеріали всеукр. наук.-практ. конф., м. Запоріжжя, 1-2 липня 2016 р. – Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2016. – С. 147-151.

195. Поденко А.В. Організаторські здібності як ресурс копінг-поведінки майбутніх вчителів / А.В. Поденко // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія. - 2017. - Вип. 55. - С. 203-210.

196. Поникарова В.Н. Психологические особенности совладающего поведения педагогов-дефектологов на разных этапах их профессионального становления: [монография] / В.Н. Поникарова, В.Д. Брагина. - Череповец: ГОУ ВПО «Череповецкий государственный университет», 2010. - 107 с.

197. Пономаренко О.В. Стратегії психозахисної поведінки педагогів з різними рівнями емоційного вигорання / О.В. Пономаренко // Проблеми сучасної психології. - 2012. - №1. - С. 124-128.

198. Походенко С.В. Синдром професійного вигорання у педагогічних працівників / С.В. Походенко // Педагогіка і психологія. - 2009. - №4. - С. 75-87.

199. Приходько Ю.О. Психологічний словник-довідник: [навч. посібник] / Ю.О. Приходько, В.І. Юрченко. – К.: Каравела, 2012. – 328 с.

200. Проблемы исследования синдрома «выгорания» и пути его коррекции у специалистов «помогающих» профессий (в медицинской, психологической и педагогической практике): сб. науч. ст. / под ред. В.В. Лукьянова, С.А. Подсадного; Курск. гос. ун-т. - Курск: КГУ, 2007. - 168 с.

201. Прокоф'єва-Акопова С.А. Емоційне вигорання у процесі професійної діяльності фахівців / С.А. Прокоф'єва-Акопова // Наука і освіта. - 2008. - №3. - С. 40-45.

202. Пряжников Н.С. Стратегии преодоления синдрома «эмоционального выгорания» в работе педагога / Н.С. Пряжников, Е.Г. Ожогова // Психологическая наука и образование. – 2008. – №2. – С. 87-95.

203. Психология стресса и совладающего поведения: материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Кострома, 26–28 сент. 2013 г.: в 2-х т. / отв. ред.: Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. - Т. 1. – 284 с.

204. Психология стресса и совладающего поведения: материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Кострома, 26–28 сент. 2013 г.: в 2-х т. / отв. ред.: Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. - Т. 2 – 302 с.

205. Психологічний словник / [авт.-уклад. В.В. Синявський, О.П. Сергєєнкова; ред. Н.А. Побірченко]. - К.: Науковий світ, 2007. - 274 с.

206. Радул В.В. Основи професійного становлення особистості сучасного вчителя: [навч. посіб.] / В.В. Радул, В.О. Кравцов, М.В. Михайліченко; Кіровогр. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. - 2-ге вид., доповн. - Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2007. - 251 с.

207. Райкова Е.Ю. Терапия и профилактика профессионального выгорания у представителей помогающих профессий / Е.Ю. Райкова // Молодой ученый. — 2011. — Т. 2, №5. — С. 92-97.

208. Ракицкая А.В. Социодемографические характеристики и синдром эмоционального выгорания у педагогов / А.В. Ракицкая // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2014. – №8. – С. 57–63.

209. Реан А.А. Психология адаптации личности / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – СПб.: Медицинская пресса, 2002. – 352 с.

210. Реан А.А. Факторы стрессоустойчивости учителей / А.А. Реан, А.А. Баранов // Вопросы психологии. – 1997. – №1. – С. 45-54.

211. Резер Т.М. Профессиональная деформация педагога / Т.М. Резер // Профессиональное образование. - 2006. - №2. — С. 12-14.

212. Робертс Г.А. Профилактика выгорания / Г.А. Робертс // Обзор современной психиатрии.- 1998.- №1.- С. 39-46.
213. Родіна Н.В. Психологія копінг-поведінки: системне моделювання: [монографія] / Н.В. Родіна. – Одеса: Видавець Букаєв В.В., 2011. – 364 с.
214. Родіна Н.В. Психологія стресу, копінг-поведінки і здоров'я: [навч.-метод. посіб. для студентів ВНЗ III - IV рівнів акредитації] / Н.В. Родіна. - Донецьк: Східний видавничий дім, 2015. - 164 с.
215. Романова Е.С. Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика / Е.С. Романова, Л.Р. Гребенников. - Мытищи: Изд-во Талант, 1996.- 144 с.
216. Романовська О.В. Причини та особливості прояву синдрому «професійного вигорання» в соціальних працівників / О.В. Романовська, Є.М. Набільська // Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право: зб. наук. праць. – 2011. – №3 (11). – С. 103–107.
217. Роменець В.А. Вчинок і постання канонічної психології / В.А. Роменець // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / [за заг. ред. В.О. Татенка]. – К.: Либідь, 2006. – С. 11-36.
218. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т.И. Ронгинская // Психологический журнал. - 2002. - Т. 23, №3. - С. 85-89.
219. Рукавишников А.А. Личностные детерминанты и организационные факторы генезиса психического выгорания у педагогов: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.03. «Психология труда, инженерная психология, эргономика» / А.А. Рукавишников. - Ярославль, 2001. – 23 с.
220. Салогуб А.М. Структура и содержание синдрома эмоционального выгорания в исследованиях зарубежных и отечественных ученых / А.М. Салогуб // Молодой ученый. — 2014. — №5. — С. 459-461.
221. Самоукина Н.В. Психология профессиональной деятельности / Н.В. Самоукина. – М.: Знание, 2003. – 178 с.

222. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье .– М: Прогресс, 2002 – 123с.
223. Сергиенко Е.А. Контроль поведения: индивидуальные ресурсы субъектной регуляции [Электронный ресурс] / Е.А. Сергиенко // Психологические исследования: электрон. науч. журн. - 2009. - №5(7). - Режим доступа: <http://psystudy.ru>.
224. Сидоренко А.В. Психологічні особливості копінг-поведінки вчителів у педагогічній взаємодії з підлітками-девіантами: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / А.В. Сидоренко. - К., 2012. - 20 с.
225. Сидоров П.И. Синдром «эмоционального выгорания» у лиц коммуникативных профессий / П.И. Сидоров, А.Г. Соловьев, И.А. Новикова // Гигиена и санитария. – 2008. – № 3. – С. 29–33.
226. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти] / [авт.: С.Д. Максименко та ін.]; за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, Укр. асоц. організацій. психологів та психологів праці. - 2-ге вид., переробл. та допов. - Київ: Міленіум, 2006. - 365 с.
227. Синев В.Н. Коррекционно-воспитательная направленность учебно-воспитательного процесса вспомогательной школы / В.Н. Синев // Введение в историю олигофренопедагогики/ под. ред. А.И. Капустина. - Донецк: Либідь, 1996. - С. 10-20.
228. Синьов В.М. Розумова відсталість як педагогічна проблема: [навч. посіб.] / В.М. Синьов.— К.: Вид-во НПУ, 2007. — 118 с.
229. Скугаревская М.М. Синдром эмоционального выгорания / М.М. Скугаревская // Медицинские новости. - 2002. - №7. - С. 3-9.
230. Скугаревская М.М. Синдром эмоционального выгорания: личностные особенности у работников сферы психического здоровья /

М.М. Скугаревская // Белорусский медицинский журнал. - 2002. - №2. - С. 14-19.

231. Слостенин В.А. Педагогика: [учебник для студ. учреждений высш. проф. образования] / В.А. Слостенин, И.Ф.Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. — 11-е изд., стер. — М.: Академия, 2012. — 608 с.

232. Слепович Е.С. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Практика специальной психологии / Е.С. Слепович, А.М. Поляков. - СПб: Речь, 2008. – 247 с.

233. Смеречак Л. Корекційна педагогіка: корот. слов.-довід. / Л. Смеречак, Т. Логвиненко; ред.: І. Невмержицька. - 2-ге вид., доповн. і переробл. - Дрогобич, 2011. - 153 с.

234. Совладающее поведение: современное состояние и перспективы / под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2008. – 474 с.

235. Степанець М. Професійне вигорання як перешкода пізнавально-творчої самореалізації педагогічних кадрів / М. Степанець // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. - 2016. - № 8. - С. 74-84.

236. Степанов Е.Г. Оценка индивидуального профессионального риска у работников образовательных учреждений / Е.Г. Степанов // Гигиена труда и медицинская экология. - 2012. - №2 (35). - С. 52-61.

237. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2011. – 512 с.

238. Субботина Л.Ю. Психологическая защита и стресс / Л.Ю. Субботина. - Х.: Гуманитарный центр, 2013. – 300 с.

239. Супрун М. Змістове наповнення корекційного навчання розумово відсталих дітей в Україні / М. Супрун // Дефектологія. - 2010. - №2. - С. 44-47.

240. Супрун М. Особистість вихователя спеціальної школи-інтернату / М. Супрун // Дефектологія. - 2013. - №2. - С. 15-17.

241. Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций / Э.Э. Сыманюк, Э.Ф. Зеер. – М.: Академический проект; Деловая книга, 2005. – 240 с.
242. Татенко В.О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології / Татенко В.О. // Соціальна психологія. – 2006. – №1. – С. 3-13.
243. Татенко В.О. Сучасна психологія: теоретично-методологічні проблеми: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / В.О. Татенко. - К.: Вид-во Нау-друк, 2009. - 286 с.
244. Таткина Е.Г. Синдром эмоционального выгорания медицинских работников как объект психологического исследования / Е.Г. Таткина // Вестник Том. гос. пед. ун-та. - Серия 11 « Психология». – 2009. – Вып. 11. – С. 131-134.
245. Ташлыков В.А. Психологическая защита у больных неврозами и с психосоматическими расстройствами: [пособие для врачей] / В.А. Ташлыков. - СПб.: Санкт-Петербургская медицинская академия последипломного образования, 1997. – 24 с.
246. Темиров Т.В. Современное состояние проблемы психического выгорания учителей / Т.В. Темиров // Вестник Ярославского государственного университета. – 2009. - №2. – С. 45-49.
247. Титаренко Т.М. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека / Т.М. Титаренко, Т.О. Ларіна. – К.: Марич, 2009. – 76 с.
248. Титаренко Т.М. Запобігання емоційному вигоранню в сім'ї як фактор гармонізації сімейних взаємин: [наук.-метод. посіб.] / Т.М. Титаренко, О.Я. Кляпець. – К.: Міленіум, 2007. – 142 с.
249. Тищук Л.І. Психологічні чинники запобігання синдрому професійного вигорання педагога дошкільного навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л.І. Тищук. — Київ, 2008. — 20 с.

250. Ткачук Т.А. Копінг-поведінка: стратегії та засоби реалізації: [монографія] / Т.А. Ткачук. - Ірпінь: Нац. ун-т ДПС України, 2011.– 284 с.
251. Ткачук Т.А. Синдром професійного вигорання як проблема сучасної психологічної науки [Електронний ресурс] / Т.А. Ткачук, І. Шумейко. // Технології розвитку інтелекту. - 2016. - Т. 2, №1. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri\\_2016\\_2\\_1\\_16](http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri_2016_2_1_16).
252. Трунов Д.Г. О профессиональной деформации практического психолога / Д.Г. Трунов // Психологическая газета. - 1998. - №1. – С. 12-13.
253. Трунов Д.Г. Синдром сгорания: позитивный подход к проблеме / Д.Г. Трунов // Журнал практического психолога. - 1998. - №8. - С. 84-89.
254. Ушакова Т.Н. Теоретические подходы к изучению соотношения механизмов психологической защиты и совладающего поведения / Т.Н. Ушакова. – Материалы междунар. науч.-практ. конф.: Психология XXI века. Актуальные проблемы и тенденции развития. – М.: Изд-во МНЭПУ, 2007. – С. 136-138.
255. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т.В. Форманюк // Вопросы психологии. - 1994. - №6. - С. 57-64.
256. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник / В. Франкл; [пер. с англ. и нем. Д.А. Леонтьева, М.П. Папуша, Е.В. Эйдмана].— М.: Прогресс, 1990. — 368 с.
257. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы / А. Фрейд; [пер. с англ. М.Р. Гинзбурга]. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 144 с.
258. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд. - СПб.: Питер, 2010. – 400 с.
259. Хазова С.А. Копинг-ресурсы субъекта: основные направления и перспективы исследования / С.А. Хазова // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2013. - №5. – С. 188-191.

260. Хазова С.А. Ресурси суб'єктності: теорія і практика дослідження: [монографія] / С.А. Хазова, Е.А. Дорьєва. - Кострома: КГУ ім. Н.А. Некрасова, 2012. - 250 с.

261. Ханчева К. Захисні механізми й копінг-стратегії в структурі й функціонуванні особистості - теоретичні основи, емпіричні дані й прагматичні наслідки / К. Ханчева // Наука і освіта. - 2010. - №3. - С. 137-145.

262. Ходаківська О.М. Професійний стрес як чинник «вигорання» фахівців у системі «людина – людина»: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / О.М. Ходаківська. - Хмельницький: Ун-т «Україна», 2010. - 338 с.

263. Хохліна О.П. Проблема визначення показників ефективності освітнього процесу в допоміжній школі / О.П. Хохліна // Педагогіка і психологія. - 2003. - №3- С. 81-88.

264. Чебикіна Т.М. Чинники специфіки праці у генезі емоційного вигорання педагога / Т.М. Чебикіна, Ю.П. Жогно // Наука і освіта. - 2010. - №4/5. - С. 62-67.

265. Чепелева Н.О. Психологічні особливості емоційного вигорання викладачів вищих навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Н.О. Чепелева. - Одеса, 2010. – 20 с.

266. Чепляка О. Синдром емоційного вигорання: заняття з активізації внутрішніх ресурсів / О. Чепляка // Психолог. - 2013. - №4. - С. 30-32.

267. Чутко Л.С., Козина Н.В. Синдром емоціонального вигорання. Клинические и психологические аспекты / Л.С. Чутко, Н.В. Козина. – 2-е изд. – М.: МЕДпресс-информ, 2014. – 256 с.

268. Шеметкова Е.В. Профессиональный стресс в деятельности педагогов, работающих с умственно отсталыми детьми в условиях коррекционной школы-интерната: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика» / Е.В. Шеметкова. – Ярославль, 2009. – 24 с.

269. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции: [учеб. пособие] / Ю.В. Щербатых. - СПб.: Питер, 2006. - 256 с.

270. Юрків Я.І. Синдром «професійного вигорання» соціальних педагогів при роботі з сім'ями розумово відсталих дітей / Я.І. Юрків // Соціальна педагогіка: теорія та практика. - 2010. – №2. - С. 76-82.

271. Ялтонский В.М. Современные теоретические подходы к исследованию совладающего поведения [Электронный ресурс] / В.М. Ялтонский // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. - 2010. - №1. - Режим доступа: <http://medpsy.ru>.

272. Яценко Т. Глибинна психокорекція та упередження психічного вигорання. Частина 1. / Т. Яценко, Б. Іваненко, І. Євтушенко. - К.: Главник, 2008. – 176 с.

273. Bodenmann G. Die Bedeutung des intrapsychischen Copings für die dyadisch Interaktion unter Stress / G. Bodenmann, M. Perrez, J.M. Gottman // Zeitschrift für Klinische Psychologie. — 1996. — V. 25. — №1. — P. 1-13.

274. Brenninkmeijer V. I am not a better teacher, but others are doing worse: burnout and perceptions of superiority among teachers / V. Brenninkmeijer, N. Vanuyperen, B. Buunk // J. Social Psychology of Education. – 2001. – №4. – P. 259–274.

275. Burisch M. In search of a theory: some ruminations on the nature and etiology of burnout / M. Burisch // In Professional burnout: recent developments in theory and research / Ed. W.B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek. — London: Taylor and Francis, 1993. —P. 75-93.

276. Carroll J.F.X. Theory building: Integrating individual and environmental factors within an ecological framework / J.F.X. Carroll, W.L. White, W.S. Pain // Job stress and burnout: Research, theory, and intervention perspectives. – Beverly Hills; London; New Dehli, 1982. – P. 41-60.

277. Carver C.S. Assessing coping strategies: A theoretically based approach / C.S. Carver, M.F. Scheier, J.K. Weintraub // Journal of Personality and Social Psychology. - 1989. - V. 56. - P. 267–283.

278. Cherniss C. Long-term consequences of burnout: An exploratory study / C. Cherniss // J. Organizational Behavior. - 1992. - V. 13(1). - P. 1-11.
279. Cordes S.L. Patterns of burnout among managers and professionals : A comparison of models / S.L. Cordes, T.W. Dougherty, M. Blum // J. Organizational Behavior. - 1997. - V. 18(6). - P.685-701.
280. Edelwich J. Burn-out : stages of disillusionment in the helping professions / J. Edelwich, A. Brodsky. - NY: Human Sciences Press, 1980. – 255 p.
281. Fisher H.J. A psychoanalytic view of burnout / H.J. Fisher, B.A. Farber // Stress and Burnout in the Human Service Professions. - NY: Pergamon, 1983. - P. 40-45.
282. Firth H. Maslach burnout inventory: factor structure and norms for british nursing staff / H. Firth, J. McEntee, P. Mckeown, P.G. Britton // Psychological Reports. – 1985. - V. 57. - P. 147-150.
283. Freudenberger H. Burnout: The high cost of high achievement / H. Freudenberger, G. Richelson. - NY Garden City: Ancor Press, 1980. – 214 p.
284. Frydenberg E. Teaching Coping to adolescents: when and to whom? / E. Frydenberg, R. Lewis // American Educational Research Journal. - 2000. - V. 37. - №3. - P. 727–745.
285. Golembiewski R.T. Phases of burnout. Developments in concepts and applications / R.T. Golembiewski, R.F. Munzenrider. - NY: Praeger, 1988. – 292 p.
286. Hardie E. Self-coping complexity: role of self-construal in relational., individual and collective coping styles and health outcomes / E. Hardie, C. Critchley, Z. Morris // Asian Journal of Social Psychology. - 2006. - V. 9. P. 224–235.
287. Harrison D.H. A social competence model of burnout / D.H. Harrison // Stress and burnout in the human service professions. - NY: Pergamon Press, 1983. - P. 29-39.

288. Hobfoll S.E. Conservation of resources: a new attempt at conceptualizing stress / S.E. Hobfoll // *American Psychologist*. – 1989. – № 44 (3). – P. 513–524.

289. Hochschild A.R. *The managed heart: Commercialization of human feeling* / A.R. Hochschild. – Berkeley: University of California Press, 2003. – 339 p.

290. Kahill S. Interventions for burnout in the helping professions: A review of the empirical evidence / S. Kahill // *Canadian Journal of counseling review*. – 1988. – V.22 (3). - P. 310-342.

291. Lazarus R. Emotions and interpersonal relationships: toward a person-centered conceptualization of emotions and coping / R. Lazarus // *Journal of Personality*. - 2006. - V. 74. - №1. - P. 9–43.

292. Lazarus R.S. Transactional theory and research on emotion and coping / R.S. Lazarus, S. Folkman // *Eur. J. Pers.* – 1987. – V. 1. – P. 141-169.

293. Maslach C. Burnout / C. Maslach, W.B. Schaufeli, M.P. Leiter // *Annual Review of Psychology*. — 2001. — V. 52. — P. 397-422.

294. Maslach C. Making a significant difference with burnout interventions: Researcher and practitioner collaboration / C. Maslach, M.P. Leiter, S.E. Jackson // *Journal of Organizational Behavior*. – 2012. - №33. - P. 296-300.

295. Meier S.T. Toward a theory of burn-out. *Human Relation* / S.T. Meier // *J. Ment. Health Counseling*.— 1983.— V. 6.— P. 899–910.

296. Perlman B. Burnout: summary and future research / B. Perlman, E.A. Hartman // *Human relations*. - 1982. - V. 35 (4). - P. 283–305.

297. Pines A. Burnout an existential perspective / A. Pines // *In Professional burnout: recent developments in theory and research* / Ed. W.B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek. — London: Taylor and Francis, 1993. — P. 35 - 51.

298. Pines A. *Career burnout: causes and cures* / A. Pines, E. Aronson. – NY: Free Press, 1988. – 257 p.

299. Plutchik R. A general psychoevolutionary theory of emotions / R. Plutchik, H. Keliernan // Emotion: Theory, research, and experience: V. 1. - NY.: Academic Press, 1980.— P. 3–33.

300. Plutchik R. Measuring emotions and their derivatives: Personality traits, ego defenses, and coping styles / R. Plutchik, H.R. Conte // Contemporary approaches to psychological assessment. - N.Y.: Brunner/Mazel, 1989. — P. 239–269.

301. Schaufeli W.B. Burnout and reciprocity: Towards a dual level social exchange model / W.B. Schaufeli, D. van Dierendonck, K. van Gorp // Work and Stress. - 1996. - V. 10(3). - P. 225-237.

302. Schaufeli W.B. The Burnout companion for research and practice: A critical analysis of theory, assessment, research and interventions / W.B. Schaufeli, D. Enzmann. - Washington DC: Taylor and France, 1998. – 220 p.

303. Schwab R.L. Educator burnout: Sources and consequences / R.L. Schwab, S.E. Jackson, R.S. Schuler // Educational Research Quarterly. - 1986. - V. 10(3). -P. 14-30.

304. Skinner E.A. Searching for the structure of coping: a review and critique of category systems for classifying ways of coping / E.A. Skinner, K. Edge, J. Altman, H. Sherwood // Psychological Bulletin. - 2003. - V. 129. - №2. - P. 216-269.

305. Sonnech G. Selbstmorde und Burnout von Ärzten / G. Sonnech // Z. farztliche Fortbildung ZAF. – 1994. - T.7. - №3/4. - S.22—28.

306. Vaillant G. Adaptation to life/ G.E. Vaillant.– Boston: Academic Trade, 1998.– 416 p.

307. Vierick P. Burnout and work organization in hospital wards: A cross-validation study / P. Vierick // Work and Stress. - 1996. - V. 10. - №3. - P. 257-265.

308. Winnubst J.A.M. Social support and stress: Perspectives and processes / J.A.M. Winnubst, B.P. Buunk, F.H.G. Marcelissen // Handbook of life stress, cognition and health. - Chichester: John Wiley and Sons, 1988. - P. 511-528.

## **РОЗДІЛ II.**

### **ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ТА ЗАХИСНО–КОПІНГОВОЇ ПОВЕДІНКИ У ВЧИТЕЛІВ ШКІЛ– ІНТЕРНАТІВ ДЛЯ ДІТЕЙ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ**

#### **2.1. Обґрунтування методичного забезпечення та процедури проведення експериментального дослідження**

Специфіка допоміжних видів праці (до яких належить і професія «вчитель») полягає в значній емоційній напруженості, інтенсивних міжособистісних контактах, ємних інформаційних навантаженнях, роботі в режимі постійного зовнішнього і внутрішнього контролю, високому ступені відповідальності за результати роботи, що доводить їх стресогенний характер (О.А. Баранов, Л.В. Карапетян, О.М. Кокун, С.Д. Максименко, А.К. Маркова, З.М. Мірошник, Л.М. Мітіна, А.О. Реан, Р. Bios, Е. Ericson, Shconfeld Irvin Sam та ін.). У рамках системного підходу (О.Г. Асмолов, Л.Ф. Бурлачук, Г.С. Костюк, Б.Ф. Ломов, О.М. Леонтьєв, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, М.І. Пірен, С.Л. Рубінштейн, О.П. Саннікова та ін.) процес адаптації в умовах стресу здійснює цілісний, єдиний конструкт «захисно-копінгова поведінка», що відображає взаємодію несвідомих захисних механізмів і свідомих стратегій подолання стресу в структурі особистості з урахуванням її особистісних ресурсів (Ф.В. Бассін, Л.І. Вассерман, Б.Д. Карвасарський, Н.В. Родіна, В.А. Ташликов та ін.).

У психології праці виділяються підходи, які говорять про неоднозначний і суперечливий вплив професії та трудової діяльності на особистість (В.М. Дружинін, Е.Ф. Зеєр, А.К. Маркова, В.А. Семиченко, Т.М. Титаренко, К. Ясперс та ін.). Зокрема, в умовах стресу процес професіоналізації, що має циклічний характер, може призвести до частково або повністю негативних наслідків: виникнення різного роду деформацій і деструкцій, станів, які знеособлюють фахівця в рамках професії та за її

межами (В.В. Бойко, Н.Є. Водоп'янова, Н.В. Гришина, Е.Ф. Зеєр, Л.М. Карамушка, М.А. Кузнецов, С.Д. Максименко, А.К. Маркова, К. Маслач, В.М. Чорнобровкін, В.А. Чорнобровкіна, Т.С. Яценко та ін.). Про деструктивність феномену емоційного вигорання свідчать роботи М.О. Амінова, В.В. Бойка, Н.М. Булатевич, Н.Є. Водоп'янової, Л.М. Карамушки, О.О. Рукавішникова, Є.С. Старченкової, Н.О. Чепелевої, M. Burisch, A. Pines та ін. Означені концептуальні положення склали методологічну основу емпіричного дослідження та визначили мету констатувального експерименту, що полягав у розкритті специфіки та виявленні залежностей між захисно-копінговою поведінкою та емоційним вигоранням у вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту. Мета конкретизувалася через постановку наступних завдань:

1. Розкрити психологічні особливості емоційного вигорання як синдрому стресу професійної діяльності у вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту порівняно з іншими категоріями педагогів загальноосвітніх навчальних закладів.

2. Визначити специфіку захисно-копінгової поведінки як інтегрального утворення у вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту та її обумовленість внутрішньо-професійною специфікою педагогічної діяльності.

3. Встановити зв'язки між захисно-копінговою поведінкою та ступенем вираженості й симптоматикою емоційного вигорання у вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту.

4. Дослідити основні (базисні) особистісні копінг-ресурси, проаналізувати їхні взаємозв'язки з параметрами емоційного вигорання у вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту.

Експериментальну групу нашого дослідження склали вчителі шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту м. Слов'янська та м. Миколаївки в кількості 80 осіб. Для дослідження специфіки захисно-копінгової поведінки та емоційного вигорання у вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту нами були сформовані дві

контрольні групи. Підставою для цього послужили психологічні особливості учнівського контингенту та специфіка навчально-виховного процесу в освітніх закладах. Першу контрольну групу склали вчителі ЗОШ-інтернатів м. Слов'янська, Краматорська та Лиману, до складу другої контрольної групи увійшли вчителі ЗОШ м. Слов'янська. Кількість респондентів у контрольних групах дорівнювалась їхній кількості в експериментальній групі та становила відповідно 80 осіб у кожній із них. Дослідженням було охоплено 240 педагогічних працівників, середній стаж роботи яких – 15-20 років, середній вік – 40-45 років.

Мета і завдання дисертаційної роботи зумовили використання комплексу взаємодоповнюючих емпіричних методів та методик: анкетування (авторська анкета для визначення схильності вчителів до професійних стресів), тестування з використанням набору надійних і валідних психодіагностичних методик (діагностика емоційного вигорання В.В. Бойка, психологічна діагностика індексу життєвого стилю (ІЖС) R. Plutchik, H. Kelierman, H.R. Conte, 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, H. Selg, в адаптації А.О. Крилова, Т.І. Ронгинської, опитувальник оцінки рівня психофізіологічної професійної дезадаптації О.М. Родіної, в адаптації М.А. Дмитрієвої). Було задіяно також методи математичної та статистичної обробки даних (наявність зв'язків між досліджуваними змінними виявлялися за допомогою коефіцієнта лінійної кореляції Пірсона та таблиць спряженості, оцінка достовірності відмінностей між отриманими результатами проходила за допомогою параметричних ф-критерія і Z-критерія Фішера). Автоматизована математична обробка матеріалу здійснювалася за допомогою комп'ютерного пакету статистичних програм SPSS 23.0.

З метою діагностики схильності до професійних стресів була використана авторська анкета. Під час її розробки ми спиралися на дослідження Л.М. Карамушки, А.К. Маркової, Л.М. Мітіної, А.А. Реана та ін., які свідчать про екстремальність та напруженість педагогічної діяльності. Ми вважаємо, що стрес-фактори мають особливості, які властиві суто педагогічному середовищу та обумовлені специфікою професійної педагогічної діяльності. Авторська анкета враховувала ці особливості та складалася з 19 прямих та зворотних питань, що стосувалися різних сторін професійної діяльності вчителів і потребували відповіді «так» чи «ні» (див. дод. А). Обробка результатів полягала у підрахунку загальної кількості відповідей, які співпадають із «ключем», та оцінці ступеня схильності до професійних стресів за формулою:  $X = \text{сума балів} \times 100\% / \text{max бал.}$  Отримані результати інтерпретувалися наступним чином: 0–33% - низький рівень, 34–66% - середній рівень, 67–100% - високий рівень.

Для дослідження вираженості фаз та симптомів емоційного вигорання використовувалася методика діагностики емоційного вигорання В.В. Бойка [61]. Теоретичне обґрунтування методики спирається на концепцію В.В. Бойка, у якій інтегрується трьохфакторна модель вигорання С. Maslach, S. Jackson і теорія стресу Н. Selye. Згідно з В.В. Бойком, «емоційне вигорання - це динамічний процес, що виникає та розвивається відповідно до механізму розвитку стресу та виступає як механізм психологічного захисту з метою зменшення енергії емоцій у спілкуванні» [7, 92]. Запропонована В.В. Бойком модель емоційного вигорання дозволяє розглядати означений феномен як функціональний стереотип емоційної (професійної) поведінки, що має дисфункціональні наслідки. Проявами емоційного вигорання як специфічного механізму психологічного захисту, що має нижчий, патологічний характер, не здатний забезпечити в необхідній мірі душевне благополуччя людини, на думку автора, виступають наступні фази: напруга, резистенція і виснаження. Фаза напруги служить запускаючим механізмом у формуванні емоційного вигорання та характеризується значними

енергетичними витратами, що проявляються у втомі, апатії, втраті привабливості праці, активізації внутрішніх конфліктів особистості, тривожності або депресії. Резистенція – це фаза опору професійному стресу. У цій фазі можливості для роботи в пропонованому режимі вичерпуються і психіка людини починає несвідомо змінювати режим, видаляючи фактори, що стали стресогенними: співчуття, емпатію, співпереживання, суб'єктів професійної та непрофесійної діяльності. Фаза виснаження характеризується вираженим падінням загального енергетичного тону й ослабленням нервової системи, виникає втрата професійних цінностей, відбувається соматизація. Кожна з фаз супроводжується чотирма симптомами, що дозволяє оцінити важкість емоційного стану особистості. Так, фаза напруги характеризується надмірним переживанням психотравмуючих обставин, незадоволеністю собою, «загнаністю в клітку», тривожними та депресивними проявами. У фазі резистенції емоційне вигорання може виявлятися у формі неадекватного вибіркового емоційного реагування, емоційно-моральної дезорієнтації, розширенням сфери економії емоцій та редукції професійних обов'язків. У фазі виснаження – у формі емоційного дефіциту, емоційної відстороненості, деперсоналізації, психосоматичних та психовегетативних порушень [7, 92-98].

При дослідженні емоційного вигорання враховувались як конкретні значення за окремими шкалами, так і їхній взаємозв'язок. Комплексний підхід щодо інтерпретації факторів надав більш адекватне уявлення про динаміку та розвиток процесу вигорання.

З метою діагностики системи механізмів психологічного захисту, оцінки ступеня напруженості кожного з них використовувалася методика психологічної діагностики індексу життєвого стилю (ІЖС) R. Plutchik, H. Kelierman, H.R. Conte, в адаптації Л.І. Вассермана, О.Ф. Єришева та ін. [1; 13]. Ця методика виходить із психоеволюційної теорії емоцій R. Plutchik та структурної теорії особистості H. Kelierman. У рамках даного підходу пропонується специфічна мережа взаємозв'язків між різними рівнями

особистості: рівнем емоцій, захистом і диспозицією (спадковою схильністю до психічних захворювань). Зокрема наголошується, що певні механізми захисту призначені для регуляції певних емоцій: вісім базисних механізмів захисту взаємодіють із чотирма парами біполярних базисних емоцій психоеволюційної теорії і, таким чином, відіграють роль регулятора внутрішньоособистісного балансу. Прояви механізмів захисту залежать від вікового розвитку та особливостей когнітивних процесів, утворюючи шкалу примітивності-зрілості. Захисні механізми, на думку авторів, намагаються звести до мінімуму негативні переживання, що в основному пов'язані з внутрішніми або зовнішніми конфліктами, станами тривоги чи дискомфорту, та травмують особистість [92].

За допомогою означеної методики діагностуються основні его-захисти особистості: заперечення (механізм психологічного захисту, який полягає в запереченні, неусвідомленні, ігноруванні якої-небудь психотравмуючої обставини); витіснення (механізм захисту, за допомогою якого неприйнятні для особистості імпульси стають несвідомими); регресія (механізм психологічного захисту у формі повернення на ранню стадію розвитку або до примітивних форм поведінки, мислення); компенсація (механізм психологічного захисту, що виявляється в спробах знайти відповідну заміну реальної чи уявної нестачі, дефекту, нестерпного почуття іншою якістю, найчастіше за допомогою фантазування або привласнення собі властивостей, гідних якостей, цінностей, поведінкових характеристик іншої особистості); проекція (механізм захисту, в основі якого лежить процес, за допомогою якого неусвідомлювані і неприйнятні для особистості почуття і думки локалізуються зовні, приписуються іншим людям); заміщення (форма психологічного захисту, що проявляється в переносі негативних емоцій на об'єкти, які представляють меншу небезпеку або здаються більш доступними); раціоналізація (захисний механізм, що має своєю функцією маскування, приховування від свідомості самого суб'єкта справжніх мотивів його дій, думок і почуттів з метою забезпечення внутрішнього комфорту,

збереження почуття власної гідності, самоповаги); реактивні утворення (механізм психологічного захисту, який запобігає виразу неприємних або неприйнятних для особистості думок, почуттів або вчинків шляхом перебільшеного розвитку протилежних прагнень).

Для визначення домінуючих копінг-стратегій, що використовуються особистістю з метою подолання негативного впливу стрес-факторів та стрес-ситуацій був використаний опитувальник «Копінг–стратегії» R.S. Lazarus, S. Folkman, в адаптації Т.Л. Крюкової, О.В. Куфтяк та ін. [15; 34]. Методика ґрунтується на положеннях когнітивної теорії психологічного стресу R.S. Lazarus, у рамках якої копінг займає центральну позицію та розглядається як когнітивні і поведінкові зусилля особистості, що допомагають підтримувати психосоціальну адаптацію в період впливу стресу. Ступінь адаптації особистості до ситуації, на думку R.S. Lazarus та S. Folkman, залежить від суб'єктивної пізнавальної оцінки загрози несприятливого впливу зовнішніх умов і стимулів та власної можливості подолання стресу. Вибір способів подолання є результатом взаємодії цих двох процесів. R.S. Lazarus і S. Folkman виділяють дві основні функції копінгу: вирішення проблеми (подолання стресу, сфокусоване на проблемі – активний копінг) і регулювання емоцій (подолання стресу, сфокусоване на емоціях – пасивний копінг) [86].

Опитувальник є восьмифакторною моделлю подолання стресу, до якої увійшли наступні шкали: конфронтація (вирішення проблеми за рахунок не завжди цілеспрямованої поведінкової активності, здійснення агресивних дій щодо зміни ситуації); дистанціювання (когнітивні зусилля з подолання негативних переживань у зв'язку з проблемою шляхом відокремлення від ситуації та суб'єктивного зниження її значущості); самоконтроль (подолання негативних переживань у зв'язку з проблемою за допомогою зусиль з регулювання своїх почуттів і дій); пошук соціальної підтримки (вирішення проблеми за рахунок зусиль в пошуку інформаційної, дієвої та емоційної підтримки); прийняття відповідальності (визнання суб'єктом своєї ролі у

виникненні проблеми та відповідальності за її рішення); втеча-уникнення (подолання негативних переживань у зв'язку з труднощами шляхом реагування за типом ухилення); планування вирішення проблеми (активна поведінкова стратегія, при якій особистість намагається використовувати всі наявні у неї особистісні ресурси для пошуку можливих способів ефективного вирішення проблеми); позитивна переоцінка (подолання негативних переживань у зв'язку з проблемою завдяки зусиллям зі створення її позитивного значення з фокусуванням на зростанні власної особистості).

На думку авторів [86], стратегії дистанціювання, самоконтролю, пошуку соціальної підтримки, бігства-уникнення, прийняття на себе відповідальності, позитивної переоцінки ситуації націлені на збереження самоконтролю і належать до емоційно-орієнтованого опанування, при цьому стратегії конфронтуючої поведінки й запланованого вирішення проблеми спрямовані на вирішення ситуації і відносяться до проблемно-орієнтованого опанування.

Опитувальник «Втрати та придбання персональних ресурсів» Н. Водоп'янової, М. Штейн використовувався з метою діагностики копінг-ресурсів, що визначають ефективність професійної діяльності у стресових ситуаціях [15]. В основу методики покладена ресурсна концепція психологічного стресу, запропонована S. Hobfoll, яка пов'язує адаптаційні можливості людини з наявністю ресурсів різних рівнів психічної регуляції. Під ресурсами автор розуміє все те, що є цінним для людини і допомагає адаптуватися в складних життєвих ситуаціях. Відповідно даної концепції, психологічний стрес і ризик дезадаптації виникає при порушенні балансу між втратами і придбаннями особистісних ресурсів [84].

Означений опитувальник за допомогою оцінки динамічної взаємодії втрат і придбань особистісних ресурсів дозволяв визначити адаптаційний потенціал особистості. Оцінка здійснювалася за останній навчальний рік, за основний показник використовувався «індекс ресурсності» (суб'єктивної «ресурсозабезпеченості») як частка від ділення суми балів «придбань» на

суму балів «втрат». Отримані показники співвідносилися з тестовими нормами. При дослідженні персональних ресурсів як додаткові параметри були використані показники «втрати ресурсів» (виснаження копінг-ресурсів) і «придбання ресурсів» (здатність до відновлення і накопичення внутрішніх ресурсів), що відповідно рівнялися сумі балів за першою і другою частинами опитувальника.

Для діагностики станів і властивостей особистості, які мають першорядне значення для процесу соціальної, професійної адаптації та регуляції поведінки, нами був використаний Фрайбургський багатофакторний особистісний опитувальник J. Fahrenberg, R. Hampel, H. Selg, в адаптації А.О. Крилова, Т.І. Ронгинської (Das Freiburger Persönlichkeitsinventar, Freiburg Personality Inventory, FPI), форма В [64]. Він був створений для вирішення завдань психологічної діагностики з урахуванням досвіду побудови та застосування опитувальників 16PF, MMPI, EPI; його шкали сформовані на основі результатів факторного аналізу і відображають сукупність взаємопов'язаних факторів [11]. Опитувальник FPI (форма В) призначений для осіб у віці від 16 років, складався з 114 тверджень, що стосувались способів поведінки, емоційних станів, орієнтацій, ставлення до життєвих труднощів і т.п.; містив 12 шкал, з яких I-IX були основними, або базовими, а X-XII - похідними, інтегруючими.

До основних шкал відносились: невротичність (характеризує рівень невротизації особистості); спонтанна агресивність (виявляє ознаки імпульсивної поведінки, немотивованих актів заподіяння шкоди); депресивність (діагностує депресивні прояви в поведінці, у відносинах до себе і до соціального середовища); дратівливість (оцінює емоційну стійкість особистості); товарицькість (характеризує прояви соціальної активності особистості); врівноваженість (відображає стійкість до стресу); реактивна агресивність (оцінює здійснення агресивних дій у відповідь на реальну або очікувану загрозу); сором'язливість (відображає схильність до стресового реагування на звичайні життєві ситуації, що протікає по пасивно-оборонному

типу); відкритість (характеризує прагнення здаватися дещо кращим в очах оточуючих людей і давати відповіді, які, на думку особистості, були б більш бажаними з точки зору норм, правил і цінностей суспільства).

До складу похідних шкал увійшли наступні: екстраверсія – інтроверсія (відображає ступінь екстравертованості особистості); емоційна лабільність (оцінює стабільність емоційного стану особистості); маскулінізм – фемінізм (діагностує протікання психічної діяльності за чоловічим або жіночим типом).

Особливу увагу при аналізі та інтерпретації даних ми звертали на шкалу IX, яка має значення для загальної характеристики достовірності відповідей.

Для оцінки рівня психофізіологічної дезадаптації у осіб, включених у трудову діяльність, ми використали опитувальник оцінки рівня психофізіологічної професійної дезадаптації О.М. Родіної, в адаптації М.А. Дмитрієвої [19]. Методика базується на соціально-психологічному підході до означеної проблеми (С.В. Бондаренко, М.А. Дмитрієва, С.О. Дружилов, С.О. Трифонова та ін.), у рамках якого професійна дезадаптація розглядається як процес порушення динамічної рівноваги в системі «людина-професійне середовище» внаслідок короткочасних і сильних, або менш інтенсивних, але тривалих впливів середовища на людину. Її результатом виступають негативні зміни в професійній діяльності суб'єкта праці: зниження продуктивності праці, порушення дисципліни, підвищення аварійності і травматизму тощо [17; 21; 24; 25].

Збір емпіричних даних проводився як в групах, так і індивідуально.

## 2.2. Психологічні особливості емоційного вигорання як синдрому професійного стресу у вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту

Емоційне вигорання не тільки перешкоджає позитивній професіоналізації та відбивається на психологічному здоров'ї і якості життя педагогічних працівників шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, але й впливає на показники психологічного здоров'я і самопочуття учнів з особливими освітніми потребами. Це обумовило необхідність дослідження емоційного вигорання в учителів означених освітніх закладів. Дослідження здійснювалося за допомогою методики В.В. Бойка, при цьому вивчався кількісний склад педагогів з ознаками емоційного вигорання, а також домінуючі фази та симптоми емоційного вигорання в учителів експериментальної групи порівняно з іншими категоріями педагогів.

Для визначення відмінностей у кількісній представленості вчителів, які показали схильність до емоційного вигорання, нами був застосований статистичний метод  $\phi$ -Фішера для попарного порівняння незалежних вибірок. Результати дослідження частоти зустрічальності емоційного вигорання в учителів ЗОШ різних типів та проведеного порівняльного аналізу представлені в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Наявність ознак емоційного вигорання в учителів ЗОШ різних типів

Емоційне вигорання	ЗОШ-інтернати для дітей з вадами інтелекту (n=80)		ЗОШ-інтернати (n=80)		$\phi$	ЗОШ (n=80)		$\phi$
	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: \*\* -  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* -  $p \leq 0,001$ .

Аналіз отриманих результатів показав, що найбільш схильними до емоційного вигорання виявилися вчителі ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту (експериментальна група) – 71 особа з 80, що становить 88,8% та значно перевищує кількість фахівців з такими ж ознаками і із загальноосвітніх шкіл-інтернатів ( $p \leq 0,01$ ), і із загальноосвітніх шкіл ( $p \leq 0,001$ ) (див. табл. 2.1). Педагогічні працівники даних освітніх закладів відрізняються фізичним та емоційним виснаженням, деперсоналізацією, виключенням почуттів і емоцій із повсякденного реагування та їх чергуванням з неадекватними емоційними реакціями. Постійна включеність в емоційно насичені контакти, які є суто специфічними в школах-інтернатах для дітей з вадами інтелекту, сприяє виникненню у професіоналів відчуття втоми, напруги, пригніченості, що відображається на їхній працездатності та продуктивності діяльності. Отже, ризиком виникнення емоційного вигорання в учителів експериментальної групи ми вважаємо специфіку професійної діяльності в освітніх закладах для дітей з інтелектуальними вадами, яка полягає у корекційній спрямованості навчально-виховного процесу та взаємодії з психологічно «важким» контингентом (діти з психофізичними вадами) і їхніми батьками [52; 55].

Другу позицію за вираженістю показників емоційного вигорання посідає група вчителів, які працюють у ЗОШ-інтернатах – 58 осіб з 80, що складає 72,5 %. Для більшої частини даної категорії вчителів умови праці також сприяють виникненню симптомів вигорання як захисного механізму від травмуючих переживань, що має широкий спектр дисфункціональних наслідків та не забезпечує психологічне благополуччя особистості.

Найбільш стійкими до виникнення емоційного вигорання виявилися вчителі ЗОШ – 38 досліджуваних з 80, що відповідає 47,5% (див. табл. 2.1). Отримані результати дозволяють говорити більшою мірою про позитивний, розвиваючий та формуючий вплив праці на особистість педагогів ЗОШ: дана категорія вчителів схильна розглядати педагогічну діяльність як можливість самореалізації, професійного та особистісного зростання, вдосконалення

своїх професійних здібностей. Важливою характеристикою даної групи педагогічних працівників, на наш погляд, є реалістичне сприйняття дійсності, висока працездатність, задоволення від процесу діяльності, зацікавленість в результатах своєї праці, внутрішня готовність до саморозвитку тощо.

Особливості прояву емоційного вигорання в учителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту ми вивчали на підґрунті порівняльного аналізу показників домінуючих фаз та симптомів вигорання, отриманих у досліджуваних трьох груп, за допомогою критерія  $\varphi$ -Фішера. Раніше виявлена нами категорія вчителів з вираженими ознаками емоційного вигорання була прийнята за 100% випадків: 71 особа із ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, 58 осіб із загальноосвітніх шкіл-інтернатів та 42 особи із загальноосвітніх шкіл. Порівняльний аналіз дозволив визначити, що у всіх закладах освіти, незалежно від їхнього спрямування, найбільш вираженою фазою емоційного вигорання виявилася резистенція: вона спостерігається у 100% респондентів експериментальної групи та контрольної групи 2 (ЗОШ), а також у 94,8% педагогів загальноосвітніх шкіл-інтернатів. Зазначимо, що означена фаза статистично більш виражена в учителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту порівняно з їхніми колегами із ЗОШ-інтернатів ( $p \leq 0,01$ ) (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Показники вираженості фаз емоційного вигорання  
в учителів ЗОШ різних типів

Тип ЗОШ	ЗОШ-інтернати для дітей з вадами інтелекту (n=71)		ЗОШ-інтернати (n=58)		$\varphi$	ЗОШ (n=42)		$\varphi$
	Абс.ч.	%	Абс.ч.	%		Абс.ч.	%	
напруга	38	53,5	19	32,8	2,37**	21	50	0,36
резистенція	71	100	55	94,8	2,60**	42	100	0
виснаження	38	53,5	24	41,4	1,37	28	66,7	1,38

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

Отже, емоційне вигорання у досліджуваному педагогічному середовищі представлено здебільшого другою фазою, для якої характерне усвідомлене чи несвідоме прагнення до психологічного комфорту, виражене в спробах знизити тиск зовнішніх обставин за допомогою наявних у розпорядженні засобів, відгородитися від негативного впливу стрес-факторів тощо. При цьому проявляються негативні внутрішні настрої, емоційні установки, що визначають не тільки ставлення до роботи, але і саму якість праці та її продуктивність. На цьому етапі у педагогів відзначаються негативні установки стосовно особистих професійних досягнень, почуття некомпетентності у своїй професійній сфері, усвідомлення неуспіху в ній. Подібні негативні зміни створюють труднощі в спілкуванні і міжособистісній, діловій взаємодії суб'єктів педагогічної діяльності, виникають перешкоди засвоєнню соціально і професійно значущої інформації, що заважає прийняттю адекватних рішень, не створює основи для встановлення взаєморозуміння з оточуючими [57].

Досліджуючи вираженість інших фаз емоційного вигорання в учителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту порівняно з іншими категоріями педагогів, ми отримали результати, які надають можливість засвідчити в них однаковий ступінь вираженості фаз напруги та виснаження на відміну від респондентів контрольних груп, у яких фаза виснаження посіла другу позицію (див. табл. 2.2). Отже, у фахівців як експериментальної, так і контрольних груп спостерігається вичерпання енергетичних та емоційних ресурсів, падіння загального енергетичного тону і послаблення нервової системи. У вчителів фіксується відчуття неможливості емоційно допомагати суб'єктам своєї діяльності, відзначається цинізм та черствість не тільки у стосунках з оточуючими, а й у відношенні до праці в цілому. Діагностується деперсоналізація, антигуманістичний настрій, втрата професійних цінностей і здоров'я. Зазначимо, що в учителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту в більшій мірі, ніж у педагогів контрольних груп, фіксується наростання негативізму, відчуття пригніченості, втоми,

фізичних та психічних перевантажень, апатії, безнадії тощо. Дані негативні ознаки служать проявами фази напруги, вираженість якої у респондентів експериментальної групи на статистично значущому рівні вища, ніж у педагогів ЗОШ-інтернатів ( $p \leq 0,01$ ) (див. табл. 2.2). Отже, специфіка роботи в школах-інтернатах для дітей з вадами інтелекту актуалізує у професіонала відчуття, що він не здатний вплинути на психотравмуючі обставини, докладає надто багато зусиль під час робочого дня в більшій мірі, ніж в інших загальноосвітніх закладах [57].

Необхідно зазначити, що у 42,3% вчителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, 42,9% вчителів загальноосвітніх шкіл та 20,7% вчителів ЗОШ-інтернатів емоційне вигорання представлене усіма трьома фазами розвитку, що свідчить про яскраво виражені ознаки емоційного вигорання у даної групи вчителів.

Таблиця 2.3.

Рівні сформованості фаз емоційного вигорання в учителів ЗОШ різних типів

Тип ЗОШ	напруга			резистенція			виснаження	
	рівень сформованості	рівень формування	$\phi$	рівень сформованості	рівень формування	$\phi$	рівень сформованості	рівень формування
ЗОШ-інтернати для дітей з вадами інтелекту	n=38		4,31 ***	n=71		2,21*	n=38	
	26,3 %	73,7 %		59,2 %	40,8 %		31,6 %	68,4 %
ЗОШ-інтернати	n=19		4,64 ***	n=55		2,11*	n=24	
	15,8 %	84,2 %		40 %	60 %		12,5 %	87,5 %
ЗОШ	n=21		2,86 **	n=42		3,57 ***	n=28	
	28,6 %	71,4 %		69 %	31 %		21,4 %	78,6 %

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

Ступінь вираженості фаз емоційного вигорання та його важкість у вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту ми вивчали також на підґрунті порівняльного аналізу показників сформованості фаз емоційного

вигорання, отриманих у вчителів, що працюють у закладах освіти різної спрямованості. Нас цікавили лише результати високого («рівня сформованості») та середнього рівня («рівня формування»). Порівняльний аналіз ми здійснювали за допомогою критерія  $\phi$ -Фішера (див. табл. 2.3.).

Зупинимося детальніше на показниках, отриманих у вчителів *ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту (експериментальна група)*. Як показали попередні результати дослідження, в учителів даних закладів відзначаються високі показники резистенції. У цілому показники вираженості даної фази емоційного вигорання виявлені у 71 особи, серед яких 59,2% відповідають «рівню сформованості», а 40,8% - «рівню формування». Нами виявлені статистично значущі відмінності між кількісною представленістю даних показників ( $p \leq 0,05$ ) (див. табл. 2.3). Отже, серед вчителів даних освітніх закладів більше зустрічається тих, у кого вже сформована фаза резистенції. Це свідчить про те, що означені педагоги значну кількість енергії спрямовують на блокування власних почуттів та емоцій для підтримки внутрішнього балансу, що призводить до неадекватного вибіркового емоційного реагування, емоційно-моральної дезорієнтації, скорочення власних професійних обов'язків та ін. Типовим репертуаром професійної поведінки стало обмеження спілкування та його знецінення, виключення емоційного реагування з повсякденного акту спілкування, що поширюється на соціальне оточення поза професійною діяльністю.

Другу позицію за представленістю показників розділили між собою фази напруги та виснаження (по 53,3%). Характер розподілу показників, що відносяться до «рівня сформованості» і «рівня формування» в середині окремої фази майже не розрізняється. Так, і за фазою напруги, і за фазою виснаження більшою мірою представлені показники, що відносяться до рівня формування (відповідно 73,7% проти 26,3% та 68,4% проти 31,6%). Визначені відмінності між даними показниками відповідають статистично значущому рівню ( $p \leq 0,001$ ) (див. табл. 2.3). Отже, дані фази знаходяться

більшою мірою у стадії формування. Це свідчить про те, що симптоми означених фаз тільки починають складатися: вчителі гостро реагують на професійні стресові явища, у них з'являються ознаки тривожності та депресії, розчарування в професійному виборі, психосоматичні та психовегетативні порушення тощо. Але означена симптоматика ще не стала основою їхньої професійної поведінки та носить зворотній характер.

Проаналізуємо отримані показники сформованості фаз емоційного вигорання в учителів *загальноосвітніх шкіл-інтернатів (контрольна група 1)*. У даних закладах освіти навчаються та виховуються діти, яких також можна віднести до психологічно «важкого» контингенту: діти з неблагополучних сімей, діти-сироти та т.п. Але, на відміну від дітей, що навчаються у школах-інтернатах для дітей з вадами інтелекту, вони не мають психофізичних вад, отже, є більш благополучними в психологічному сенсі. Зазначимо, що у даній категорії досліджуваних також більшою мірою спостерігаються виражені показники резистенції – у 55 випадках із 58, що складає 94,8% (див. табл. 2.2).

Порівняння у досліджуваній групі кількості показників вираженості резистенції, що відносяться до «рівня сформованості» та «рівня формування», показало перевагу останніх (відповідно 40% і 60%). Отриманий результат відповідає статистичному рівню значущості ( $p \leq 0,05$ ) (див. табл. 2.3). Отже, серед вчителів ЗОШ-інтернатів більшою мірою фіксуються випадки прояву резистентної фази, при цьому кількість вчителів, у яких спостерігається процес формування даної фази переважає кількість тих, у кого ця фаза вже сформувалась. На відміну від педагогічних працівників шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, вчителі загальноосвітніх шкіл-інтернатів відрізняються більшим психологічним благополуччям. У їхній професійній діяльності також спостерігається симптоматика, характерна для даної фази, але в значно меншій мірі.

Розподіл показників «сформованості» і «формування» за фазами напруги і виснаження у вибірці вчителів контрольної групи 1 аналогічний

розподілу, який ми спостерігали в учителів експериментальної групи. Кількість показників вираженості фази виснаження посідає другу позицію – 24 випадки з 58, що складає 41,4%. Співвідношення показників «сформованості» і «формування» показало перевагу останніх (12,5% проти 87,5%). Отримані відмінності у представленості показників фази виснаження відповідають статистично значущому рівню  $p \leq 0,001$ . Третю позицію за представленістю показників вираженості емоційного вигорання посідає фаза напруги – 19 випадків із 58, що відповідає 32,8%. Порівняння представленості показників «сформованості» і «формування» за даною фазою також показало перевагу останніх (15,8% проти 84,2%), і також відповідає високому статистичному рівню значущості ( $p \leq 0,001$ ) (див. табл. 2.3). Отже, для вчителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту та вчителів ЗОШ-інтернатів, що мають ознаки емоційного вигорання, характерним виявилась наявність фаз напруги та виснаження у стадії формування. Педагоги цих освітніх закладів мають схожу симптоматику, притаманну цим фазам, яка проявляється на психофізичному, соціально-психологічному та поведінковому рівнях. Необхідно зазначити, що своєчасна конструктивна допомога цій категорії вчителів здатна зупинити подальші прояви емоційного вигорання та запобігти його негативним наслідкам.

Учителі загальноосвітніх шкіл (контрольна група 2), як і їхні колеги з інших закладів освіти, теж відрізняються високими показниками за другою фазою емоційного вигорання - резистенцією. Кількість досліджуваних даної категорії, яка показала вираженість резистенції, склала 100%. Цікавим виявилось те, що розподіл показників резистенції, що відносяться до «рівня сформованості» і до «рівня формування» аналогічний розподілу тих самих показників, який ми спостерігали у вибірці вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту: кількість учителів, у яких визначилась резистенція у сформованій стадії перевищує кількість тих, у кого ця фаза тільки формується – 69% проти 31%. Визначені відмінності між зазначеними показниками відповідають рівню статистичної значущості  $p \leq 0,001$  (див. табл.

2.3). Отже, результати аналізу показали, що вчителі загальноосвітніх шкіл відчують психологічний тиск тієї ж сили, що і їхні колеги, які працюють у закладах освіти для дітей з вадами інтелекту. Це обумовлено високими вимогами суспільства та освітніми стандартами до середньої освіти, які постійно збільшуються та змушують учителів масових шкіл відповідати цим стандартам. Необхідність постійної самоосвіти, обробки й аналізу великої кількості інформації, гранично висока відповідальність за результати своєї діяльності, особливості відносин у системі «вчитель-учень» в умовах недооцінки суспільством соціального статусу та професійної значущості педагогічної діяльності призводить до психоемоційних та фізичних перенавантажень. Робота в умовах постійного професійного стресу, високої вимоги до психотравмуючих впливів зближує професійну діяльність у ЗОШ із роботою у ЗОШ-інтернатах для дітей з вадами інтелекту. І хоча вчителі загальноосвітніх шкіл взаємодіють із соціально благополучними дітьми, в обох вибірках переважають показники сформованої резистенції, тобто спостерігається актуалізація специфічного механізму психологічного захисту особистості від травмуючих переживань.

За фазами напруги і виснаження спостерігається однакова тенденція: розподіл «сформованих» показників між показниками, що відносяться до «рівня формування» виявився на користь останніх. Так, з вираженими показниками виснаження визначено 28 осіб із ймовірних 42, що складає 66,7% досліджуваних. Серед зазначених 28 випадків зустрічальності виражених показників фази виснаження визначено 21,4% тих, у кого даний компонент уже сформований і 78,6% тих, у кого виснаження знаходиться лише у стадії формування. Визначені відмінності відповідають статистичному рівню значущості  $p \leq 0,001$ . Аналогічне співвідношення між кількістю «сформованих» показників і показниками, що відповідають рівню «формування», ми спостерігаємо і за фазою напруги. Виражену напругу визначив у себе 21 досліджуваний із групи у 42 особи, що відповідає 50%. Кількість показників напруги, що відповідають «рівню формування», значно

перевищує кількість «сформованих» показників: 71,4% проти 28,6%. Визначені відмінності відповідають високому статистичному рівню  $p \leq 0,01$  (див. табл. 2.3).

Таким чином, порівняльний аналіз показників вираженості окремих фаз емоційного вигорання у вчителів, що працюють у різних закладах освіти, показав його обумовленість специфікою роботи. Було визначено, що у вчителів усіх категорій спостерігається значна кількість показників вираженої резистенції (див. табл. 2.2). За розподілом «сформованих» показників і показників «рівня формування» ідентичними виявилися результати вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту й вчителів загальноосвітніх шкіл: кількість «сформованих» показників резистенції перевищує кількість показників резистенції, які відносяться до «рівня формування». Було також визначено, що у вчителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту фази напруги і виснаження мають другі позиції на відміну від інших категорій педагогічних працівників, у яких другу позицію посідає фаза виснаження, третю позицію - фаза напруги. Крім цього, розподіл «сформованих показників» між показниками, що відносяться до «рівня формування», здійснюється на користь останніх (див. табл. 2.3).

Необхідно зазначити, що у нашій вибірці виокремилась група вчителів, у яких виявилися сформованими усі фази емоційного вигорання. До складу цієї групи увійшло 12,7% вчителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту; 3,4% вчителів ЗОШ-інтернатів та 7,1% вчителів ЗОШ (див. табл. Б.2, дод. Б). У даній категорії педагогів відмічається повний регрес професійного розвитку, спостерігається втрата професійних орієнтирів та цінностей, деструктивні зміни в емоційно-вольовій та особистісній сферах. Для вчителів є характерними зміни і руйнування психологічної структури особистості, що склалася, на тлі розвитку неадекватної професійної Я-концепції, для якої властива втрата контролюючої ролі «Я професійного» і впровадження «Я людського» в область професійної компетенції. Крім цього, спостерігається поєднання психосоматичних симптомів з ознаками

когнітивної та соціальної дисфункції, що негативно позначається на результатах праці та взаємодії з іншими учасниками педагогічного процесу, а також на розвитку самої особистості. Таким чином, розвиток у даної категорії вчителів професійно-деструктивної діяльності та неадекватної професійної Я-концепції дозволив нам розглядати емоційне вигорання як деструктивний феномен.

Аналіз вираженості симптомів емоційного вигорання в експериментальній групі показав, що у вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту найбільш поширеними виявилися наступні симптоми: за фазою напруги - симптом «переживання психотравмуючих обставин» (78,9%); за фазою резистенції - «неадекватне емоційне вибіркове реагування» (70,4%), «розширення сфери економії емоцій» (67,6%), «редукція професійних обов'язків» (52,1%); за фазою виснаження - «психосоматичні й психовегетативні порушення» (50%).

Найменшою представленістю у даній категорії досліджуваних виявився симптом, що вказує на незадоволеність собою (18,4%) за фазою напруги. Отримані результати дозволяють констатувати, що емоційне вигорання у фахівців даних навчальних закладів здебільшого представлене симптомами, які відносяться до фази резистенції [52; 55]: виявлена вираженість трьох симптомів із чотирьох (див. рис. 2.1.). Отже, 70,4% досліджуваних експериментальної групи характеризуються неадекватним обмеженням діапазону та інтенсивності включення емоцій у професійне спілкування, що партнерами по міжособистісній взаємодії інтерпретується як черствість, байдужість та неповага до їхньої особистості. Учителі втрачають межу між економічним проявом емоцій та неадекватним вибірковим емоційним реагуванням.

Необхідно зазначити, що при цьому емоційна поведінка має суто суб'єктивний характер, тобто вона обумовлюється настроєм педагогів, їхніми бажаннями тощо. 52,1% вчителів характеризуються намаганням спростити процес спілкування, скоротити свої професійні обов'язки у сфері ділової

взаємодії, обмежити виконання соціальної ролі в ситуаціях, які потребують емоційних затрат.

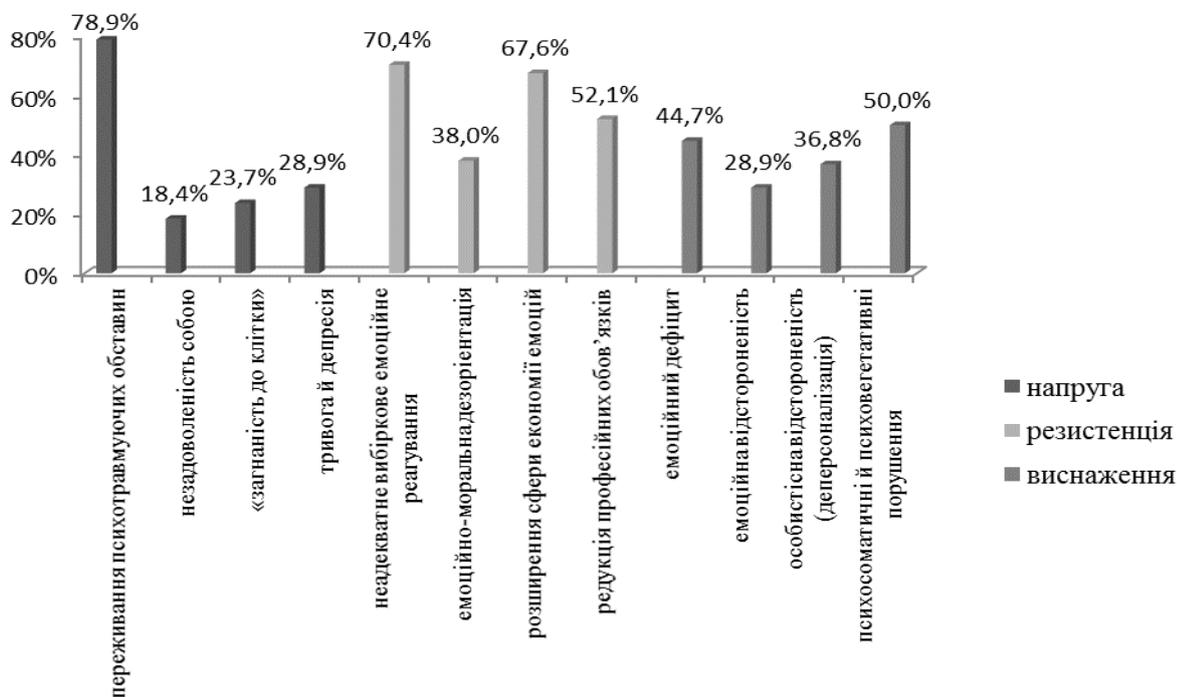


Рис. 2.1. Вираженість симптомів емоційного вигорання в учителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту.

Педагоги намагаються обмежитися виключно діловими контактами, не переходячи на більш глибокий особистісний план. При цьому відмічається тенденція до негативного оцінювання професійної діяльності в цілому, появи деструктивних змін у системі професійних цінностей особистості, що згубно впливає на процес професійно-особистісного зростання. Найбільшої уваги, на наш погляд, заслуговує симптом «розширення сфери економії емоцій», який виявився у 67,6% вибірки (див. рис. 2.1.), адже він свідчить про розширення дії емоційного вигорання за межі професійної діяльності. За наявності даного симптому у професіонала фіксуються ознаки пересичення спілкуванням у найближчому оточенні: колі близьких, друзів, знайомих

тощо. У вчителів відмічається бажання ізолюватись, скоротити процес спілкування з близькими, у ході якого здебільшого демонструються негативні емоції. Подібні поведінкові та емоційні реакції в подальшому деформують, а згодом і руйнують нормальні відносини в колі найближчого спілкування людини.

У фазі виснаження емоційне вигорання в основному проявляється у вигляді психосоматичних і психовегетативних порушень, їх демонструє 50% досліджуваних експериментальної групи. Цей симптом проявляється на рівні фізичного та психічного самопочуття, у результаті чого частково або повністю втрачається працездатність, посилюється переживання незадоволеності власною ефективністю та якістю життя. Прояв емоційних реакцій на тілесному рівні свідчить про те, що захисний механізм у вигляді емоційного вигорання вже не справляється з навантаженнями, і енергія емоцій почав перерозподілятися між іншими підсистемами індивіда.

Цікавою виявилася представленість симптоматики у фазі напруги: вона включає симптоми, які зайняли відповідно першу та останню позиції в їх розподілі (див. рис. 2.1.). Так, симптом «переживання психотравмуючих обставин», який було виявлено у 78,9% респондентів, проявляється усвідомленням психотравмуючих чинників професійної діяльності, які важко або зовсім непереборні. Подібне усвідомлення викликає почуття відчаю й обурення, змушує нервувати, відчувати постійні психоемоційні перевантаження. При цьому лише у 18,4% вчителів усвідомлення нездатності вплинути на психотравмуючі обставини викликає невдоволення собою як фахівцем, розчарування в професійному виборі. Незначна представленість у нашій вибірці і інших симптомів фази напруги - «загнаності до клітки» (23,7%) та «тривоги і депресії» (28,9%). Отже, саме негативні враження від зовнішніх факторів діяльності та переживання негативно забарвлених емоційних станів у даної категорії досліджуваних провокують психологічний захист у вигляді емоційного вигорання. У решти досліджуваних ступінь обмеження емоційного реагування значно перевищує наявне напруження, що

свідчить як про високий ступінь психологічного захисту, так і про неадекватність його дії.

Раніше було заявлено, що специфіку проявів емоційного вигорання у вчителів, які працюють у закладах освіти для дітей з вадами інтелекту, ми намагалися визначити на підґрунті аналізу результатів порівняння частоти зустрічальності симптомів емоційного вигорання в учителів різних типів навчальних закладів. Значні відмінності в симптоматиці емоційного вигорання у педагогів даної категорії нами були виявлені за фазами резистенції та виснаження. Зазначимо, що представленість симптомів напруги у фахівців шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту або не відрізняється від частоти зустрічальності у вибірках колег, або значно поступається їм (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Порівняльна оцінка симптомів емоційного вигорання  
в учителів ЗОШ різних типів

Симптоми емоційного вигорання	ЗОШ-інтернати для дітей з вадами інтелекту	ЗОШ- інтернати		ЗОШ	
<i>Напруга</i>			φ		φ
<i>представленість виражених ознак емоц. виг.</i>	<i>n=38</i>	<i>n=19</i>		<i>n=21</i>	
переживання психотравмуючих обставин	78,9%	84,2%	0,49	66,7%	1,02
незадоволеність собою	18,4%	5,3%	1,50	14,3%	0,41
«загнаність до клітки»	23,7%	31,6%	0,63	47,6 %	1,86*
тривога і депресія	28,9%	52,6%	1,74*	47,6 %	1,43
<i>Резистенція</i>					
<i>представленість виражених ознак емоц. виг.</i>	<i>n=71</i>	<i>n=55</i>		<i>n=42</i>	
неадекватне вибіркове емоційне реагування	70,4%	70,7%	0,04	97,6%	4,31***
емоційно-моральна дезорієнтація	38%	29,3%	1,02	47,6%	1,00
розширення сфери економії емоцій	67,6%	39,7%	3,12***	81,0%	1,59
редукція професійних обов'язків	52,1%	43,1%	1,00	33,3%	1,97*
<i>Виснаження</i>					
<i>представленість виражених ознак емоц. виг.</i>	<i>n=38</i>	<i>n=24</i>		<i>n=28</i>	
емоційний дефіцит	44,7%	50%	0,41	25,0%	1,68*
емоційна відстороненість	28,9%	4,2%	2,77**	85,7%	4,95***
особистісна відстороненість (деперсоналізація)	36,8%	12,5%	2,23*	53,6%	1,36
психосоматичні порушення	50%	45,8%	0,32	10,7%	3,64***

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

Так, кількість випадків зустрічальності симптому *«загнаність до клітки»* не відрізняється від такої у вчителів із загальноосвітніх шкіл-інтернатів та значно поступається вибірці вчителів із загальноосвітніх шкіл ( $p \leq 0,05$ ); представленість симптому *«тривога і депресія»* майже не відрізняється від показників представленості в учителів із загальноосвітніх шкіл (відповідно 28,9% та 47,6%) та значно поступається кількості випадків, що спостерігаються у вчителів, які працюють у ЗОШ-інтернатах ( $p \leq 0,05$ ).

Отже, отримані у ході порівняльної оцінки симптомів емоційного вигорання у вчителів різних типів ЗОШ результати підтверджують нашу думку про значне перевищення дії механізму захисту у вигляді повного або часткового виключення емоцій над дією професійних стрес-факторів у вчителів експериментальної групи. У педагогів контрольних груп у фазі напруги, що має динамічний характер, спостерігається поступове збільшення ознак тривожного напруження порівняно із колегами з експериментальної групи. Спираючись на дослідження Н.Є. Водоп'янової [16], ми вважаємо, що емоційне вигорання у вчителів ЗОШ та ЗОШ-інтернатів у більшій мірі виникає на тлі поступового вичерпання внутрішніх ресурсів унаслідок витрати великої кількості зусиль на спроби опанувати психотравмуючі ситуації. У вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, на нашу думку, більшою мірою спостерігається дефіцит особистісних та середовищних ресурсів, що обумовлює дію механізму захисту великої інтенсивності ще на етапі переживання психотравмуючих обставин.

Зупинимось на результатах аналізу представленості симптомів, що відносяться до фази резистенції (див. табл. 2.4). Фахівці закладів освіти для дітей з вадами інтелекту характеризуються вираженим симптомом *«розширення сфери економії емоцій»* – 67,6%, що майже не відрізняється від представленості у вибірці ЗОШ (81,0%) та на статистично значущому рівні ( $p \leq 0,001$ ) перевищує кількість показників у вибірці вчителів загальноосвітніх

інтернатних закладів (39,7%). Нами також виявлена перевага у даній категорії досліджуваних представленості симптому *«редукція професійних обов'язків»*: 52,1% проти 43,1% у фахівців ЗОШ-інтернатів та 33,3% у фахівців загальноосвітніх шкіл. В останньому порівнянні відмінності досягли статистично значущого рівня  $p \leq 0,05$ . 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 ( $p \leq 0,001$ ) (див. табл. 2.4).

Отже, результати порівняльного аналізу вираженості симптомів емоційного вигорання у фазі резистенції дозволили констатувати особливості прояву вигорання у вчителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, які полягають у широкій представленості симптомів даної фази у досліджуваних. Так, вираженість симптому *«редукція професійних обов'язків»*, яка характерна для педагогів експериментальної групи та контрольної групи 1, пояснюється специфікою роботи в освітніх закладах інтернатного типу: постійна взаємодія з «важкою» категорією дітей, яка передбачає більш тісний емоційний контакт, ніж у загальноосвітніх школах, включеність у психологічні проблеми підопічних та їхніх родин призводить до намагання спростити свої професійні обов'язки і, таким чином, захистити себе від перенапруги.

Симптом *«неадекватне вибіркоче емоційне реагування»*, який проявляється в неадекватній економії і обмеженні емоційної віддачі за рахунок вибіркового реагування в процесі міжособистісної взаємодії, виявився характерним для усіх трьох груп досліджуваних. Отже, означений симптом є характерною ознакою емоційного вигорання в досліджуваному педагогічному середовищі. Порівняльний аналіз вираженості даного симптому у фахівців різних навчальних закладів показав його представленість більшою мірою в учителів загальноосвітніх шкіл. Необхідність працювати на результат в умовах постійного контролю (зрізи знань учнів, результати предметних олімпіад, ЗНО і т.п.) з одного боку,

низький рівень навчальної мотивації у значної кількості учнів – з іншого, призводить до неадекватного вибіркового реагування. Учителі починають діяти всупереч етичним установкам і принципам: поділяти дітей на певні групи й категорії та відповідно від цього диференціювати свою емоційну віддачу, взаємодіяти з суб'єктами діяльності в залежності від власного настрою або бажання, демонструвати «людські» емоції (роздратування, злість, розчарування, ворожість і т.п.).

Попередні результати дослідження рівнів сформованості фаз вигорання в учителів ЗОШ різних типів показали перевагу показників «сформованості» фази резистенції над показниками, що відносяться до «рівня формування», у респондентів експериментальної групи та контрольної групи 2 (див. табл. 2.3). Таким чином, у досліджуваних означених категорій відмічається спрямування більшої частини психічної енергії на зниження тиску зовнішніх обставин за допомогою існуючих емоційних захистів. Постійне обмеження емоційного реагування стало репертуаром не тільки професійної поведінки фахівців ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту та ЗОШ, а й вийшло за її межі, про що свідчать отримані показники за симптомом «розширення сфери економії емоцій» (див. табл. 2.4). Таким чином, у значної кількості педагогів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту та ЗОШ виявлено ознаки соціальної дисфункції.

В експериментальній групі у *фазі виснаження* найбільш вираженим виявився симптом «психосоматичні й психовегетативні порушення» (50%). Представленість даного симптому у педагогів майже не відрізняється від показників, отриманих у вчителів загальноосвітніх шкіл-інтернатів, та на статистично значущому рівні ( $p \leq 0,001$ ) перевищує частоту зустрічальності у групі вчителів загальноосвітніх шкіл: 50% проти 10,7%. Подібна ситуація спостерігається із симптомом «емоційний дефіцит», зустрічальність якого у респондентів експериментальної групи майже не відрізняється від показників, отриманих у вчителів ЗОШ-інтернатів, та на статистично значущому рівні ( $p \leq 0,05$ ) перевищує показник, отриманий у контрольній

групі 2 (ЗОШ) - 44,7% проти 25,0%. Цікавими виявилися результати порівняльного аналізу за симптомом «емоційна відстороненість»: частота зустрічальності даного симптому в групі вчителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту значно перевищує показник, отриманий у групі вчителів ЗОШ-інтернатів ( $p \leq 0,01$ ; 28,9% проти 4,2%) і значно поступається за частотою зустрічальності у групі вчителів загальноосвітніх шкіл ( $p \leq 0,001$ ; 28,9% проти 85,7%). Такі ж порівняльні тенденції спостерігаються і на прикладі із симптомом «особистісна відстороненість» (деперсоналізація): кількість випадків зустрічальності даного симптому серед вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту значно переважає над кількістю випадків, що відзначаються у групі вчителів загальноосвітніх закладів інтернатного типу ( $p \leq 0,05$ ; відповідно 36,8% проти 12,5%) і поступається частоті зустрічальності у вибірці вчителів загальноосвітніх шкіл (відповідно 36,8% проти 53,6%) (див. табл. 2.4). Отже, вираженість симптомів «психосоматичні й психовегетативні порушення» та «емоційний дефіцит» у більшій мірі спостерігаються у вчителів експериментальної групи та контрольної групи 1. Педагоги на фоні падіння загального енергетичного тону відчують нестачу внутрішніх ресурсів надавати психологічну підтримку суб'єктам своєї діяльності. Професійна нереалізованість, відчуття рутинності праці, необхідність враховувати фізичні, психологічні, фізіологічні особливості «важких» дітей на тлі низького зворотнього зв'язку, призводять до нездатності емоційного відгуку на потреби, стани суб'єктів взаємодії та появи психосоматичних й психовегетативних порушень. Необхідно зазначити, що подібні порушення призводять до різного роду дисфункцій та погіршують якість життя фахівця. Симптоми «емоційна відстороненість» та «особистісна відстороненість» у вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту зайняли проміжну позицію між показниками контрольних груп. Оскільки педагоги експериментальної групи взаємодіють зі значно «важчим» контингентом дітей, що мають психофізичні вади, та здійснюють корекційний вплив на розвиток їхньої особистості, показники за

означеними симптомами в них вищі, ніж у вчителів ЗОШ-інтернатів. Націленість виключно на результат, високі освітні стандарти унеможлиблює емоційно теплі відносини в педагогічному процесі, всупереч тому, що педагоги ЗОШ працюють з психологічно благополучними дітьми. Робота в такому режимі спочатку провокує неадекватне емоційне вибіркоче реагування, а згодом – емоційну та особистісну відстороненість. Вчителі відокремлюються від суб'єктів взаємодії, які сприймаються як об'єкти для маніпулювання та не викликають будь-якого емоційного відгуку. Спостерігається антигуманістичний настрій по відношенню до суб'єктів педагогічного процесу, відбуваються деструктивні зміни в емоційно-вольовій та особистісній сферах фахівців [57].

Таким чином, симптоматика емоційного вигорання в різній мірі вираженості представлена в учителів усіх типів загальноосвітніх закладів, при цьому спостерігається обумовленість вигорання специфікою роботи в тому чи іншому педагогічному середовищі.

Подальшим напрямком нашої науково-дослідницької роботи стало вивчення ступеня схильності вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту до професійного стресу порівняно з іншими категоріями педагогічних працівників. Для реалізації даного завдання нами була розроблена авторська анкета, яка враховує особливості професійної діяльності педагогів. Порівняльний аналіз ступеня схильності вчителів до професійного стресу ми здійснювали за допомогою критерія  $\phi$ -Фішера (див. табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Ступінь схильності вчителів ЗОШ різних типів до професійного стресу

Ступінь схильності	ЗОШ-інтернати для дітей з вадами інтелекту (n=80)	ЗОШ-інтернати (n=80)	$\phi$	ЗОШ (n=80)	$\phi$
висока	72,5 %	52,5 %	2,64**	30 %	5,56***
середня	16,3 %	20 %	0,61	21,3 %	0,81

низька	11,2 %	27,5 %	2,67**	48,7 %	5,45***
--------	--------	--------	--------	--------	---------

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

Результати анкетування засвідчили, що найбільш вразливою категорією серед досліджуваних виявилася група вчителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту. Представленість високих показників у даній вибірці складає 72,5%, що на статистично значущому рівні перевищує представленість аналогічних показників у групі вчителів загальноосвітніх закладів інтернатного типу ( $p \leq 0,01$ ) та вчителів загальноосвітніх шкіл ( $p \leq 0,001$ ). Відповідно, кількість низьких показників у групі досліджуваних ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту значно поступається представленості таких у групі вчителів із контрольних груп 1 і 2 (11,2% вчителів з ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту проти 27,5% вчителів з ЗОШ-інтернатів та 48,7% вчителів із загальноосвітніх шкіл). Отже, вчителі експериментальної групи в більшій мірі, ніж їхні колеги з контрольних груп, демонструють високу ймовірність виникнення в них професійного стресу. Вони сприймають широкий спектр професійних явищ як стресогенні, при цьому відзначаються емоційна напруга, занепокоєння, тривожність, роздратованість, фізичний та психічний дискомфорт. Зазначимо, що стрес у даної категорії досліджуваних викликаний як об'єктивними причинами (стресовий характер умов роботи, високе стресогенне навантаження на особистість учителя, обумовлене тісними, емоційно насиченими контактами з «важким» контингентом дітей і т.п.), так і суб'єктивним сприйняттям та оцінкою професійних ситуацій, очікуванням найгірших наслідків тощо [53].

Низька схильність до професійного стресу, яку продемонстрували 48,7% вчителів ЗОШ та 27,5% вчителів з ЗОШ-інтернатів, свідчить про значне накопичення в них внутрішніх ресурсів протидії професійному стресу та психологічну адаптованість до робочих навантажень. Досліджувані здебільшого намагалися подолати стресові ситуації, вибираючи найоптимальніші шляхи вирішення проблеми. Такі педагоги вирізняються

емоційною та психологічною стійкістю, позитивним світосприйняттям, що сприяє їхньому професійному та особистісному розвитку та досягненню максимальних показників у роботі.

Зв'язок між ступенем схильності до професійного стресу та наявністю ознак емоційного вигорання в учителів із різних загальноосвітніх навчальних закладів ми вивчали за допомогою побудови таблиці спряженості між градаціями зазначених характеристик. Результати зв'язку представлені у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Співвідношення показників схильності до професійного стресу і емоційного вигорання в учителів з досліджуваних учбових закладів

Ступінь схильності до професійного стресу	ЗОШ-інтернати для дітей з вадами інтелекту		ЗОШ-інтернати		ЗОШ	
	відсутність емоц. вигорання (n=9)	наявність емоц. вигорання (n=71)	відсутність емоц. вигорання (n=22)	наявність емоц. вигорання (n=58)	відсутність емоц. вигорання (n=38)	наявність емоц. вигорання (n=42)
Висока	-	81,7 %	-	72,4 %	-	57,2 %
Середня	-	18,3 %	-	27,6 %	2,6 %	38,1%
Низька	100 %	-	100 %	-	97,4 %	4,7 %

Результати побудованої нами таблиці спряженості свідчать, що високі показники схильності до професійного стресу зустрічаються у 81,7% вчителів із ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, у 72,4% вчителів із загальноосвітніх ЗОШ-інтернатів та у 57,2% вчителів загальноосвітніх шкіл, що мають ознаки емоційного вигорання [53]. Отже, більшість педагогів загальноосвітніх закладів усіх типів, у яких було діагностовано емоційне вигорання, виявилися схильними до професійного стресу. Такі вчителі важко переносять інтелектуальні, вольові та емоційні навантаження, що характерні для педагогічної діяльності, відчувають занепокоєння і напругу в більшості робочих ситуацій. Це впливає на їхній психоемоційний стан та відображається у продуктивності праці. Оскільки професійна діяльність педагогів насичена безліччю стресогенних факторів, на перший план

виступає здатність чинити опір професійному стресу. За Н. Selye [69], в стресових ситуаціях людина використовує два види адаптаційних ресурсів - поверхневу і глибоку адаптаційну енергію. При тривалому стресі, який є складовою будь-якої професії альтруїстичного спрямування, спостерігається мобілізація та витрачання як поверхневих, так і глибинних адаптаційних резервів організму людини. У ситуаціях, коли адаптаційні ресурси людини з подолання стресової ситуації перевищені або вичерпані, виникає емоційне вигорання, що спостерігається у даної категорії досліджуваних. Отже, висока схильність до професійного стресу, яка передбачає низьку стресостійкість, обумовлює появу емоційного вигорання як специфічного захисного механізму, що має деструктивний характер. Крім цього, отримані результати дозволяють нам розглядати емоційне вигорання як стрес-синдром, особливості прояву якого залежать від внутрішньо-професійної специфіки педагогічної діяльності.

Виходячи з вищенаведеного, можна зробити висновок, що вчителі шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту найбільше серед педагогів загальноосвітніх закладів схильні до професійного стресу та його наслідків, найдеструктивнішим з яких є емоційне вигорання. Як дисфункціональний механізм психологічного захисту, вигорання залежить від специфіки професійної діяльності педагогів: так, у фахівців ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту більшою мірою виявилися сформованими показники фази резистенції, а фази напруги і виснаження мають другі позиції на відміну від інших категорій педагогічних працівників. Симптоматика емоційного вигорання також має свої особливості, які полягають в широкій представленості симптомів фази резистенції та значних відмінностях у симптомах за фазою виснаження. Так, представленість симптомів «психосоматичні й психовегетативні порушення» та «емоційний дефіцит» у вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту перевищує частоту зустрічальності у педагогів ЗОШ, а симптоми «емоційна відстороненість» та

«особистісна відстороненість» займають в них проміжну позицію між показниками контрольних груп.

### **2.3. Специфіка захисно-копінгової поведінки вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту**

Захисно-копінгову поведінку ми розглядаємо як складне цілісне багаторівневе утворення, пов'язане з навколишнім середовищем (зокрема з професійною діяльністю). Розгляд захисно-копінгової поведінки в рамках системного підходу, на наш погляд, дає змогу виявити незрілі, дезадаптивні її форми на тлі виснаження особистісних ресурсів і таким чином визначити «психологічну вразливість» особистості та спрогнозувати ризик виникнення емоційного вигорання в учителів. На нашу думку, незважаючи на схожість проблемних ситуацій, що виникають у навчально-виховному процесі загальноосвітніх закладів, зміст захисно-копінгової поведінки вчителів залежить від специфіки їхньої професійної діяльності.

Особливості захисної поведінки вчителів експериментальної групи ми вивчали шляхом порівняння їхніх результатів з показниками вчителів з контрольних груп, отриманих за допомогою методики «Індекс життєвого стилю» R. Plutchik, H. Keliernan, H.R. Conte, в адаптації Л.І. Вассермана, О.Ф. Єришева та ін. Для аналізу домінуючих механізмів захисту ми використовували тільки механізми з високим рівнем інтенсивності (високою напруженістю), що мали для нас діагностичну цінність.

Аналіз захисної поведінки вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту показав, що ведучим механізмом психологічного захисту у даної категорії досліджуваних виявилась проекція - 71,3% (див. рис. 2.2.).

Отже, більшість учителів даних навчальних закладів як засіб усунення переживань, пов'язаних зі стресовими ситуаціями, використовують примітивний, незрілий механізм захисту, яким, на думку R. Plutchik,

H.R. Conte, є проєкція [93]. Висока вираженість означеного захисного механізму свідчить про схильність даної категорії педагогів переносити неусвідомлені та неприйнятні для їхньої особистості почуття, думки, мотиви поведінки на інших людей.

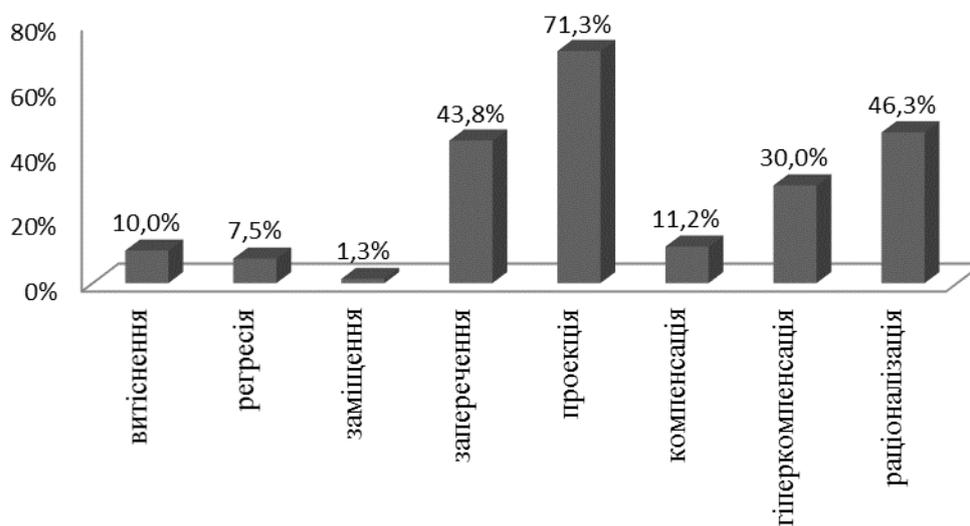


Рис. 2.2. Представленість захисних механізмів у вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту

При цьому спостерігається некритичність до власних недоліків, схильність звинувачувати оточуючих у власних проблемах, що може призвести до помилкової інтерпретації реальності. Учителі фіксували у себе наступні прояви проєкції: у них викликають почуття роздратування люди, які домінують над іншими, недоброчливо або егоїстично до них ставляться, пліткують, досягають своєї мети за будь-якої ціни («йдуть по головах»); їх відштовхують лицемірні брехливі особи, які намагаються постійно бути в центрі уваги або на яких не варто розраховувати. Слід відзначити, що базовою емоцією при проєкції є неприйняття. Отже, не приймаючи якісь сторони своєї особистості, в учителів відбувається перенесення, що підсилює критику оточуючої дійсності й найближчого соціального середовища. Негативним наслідком такого захисту є бажання виправити зовнішній об'єкт, на який спроектовані власні неприйнятні почуття, бажання та т.п. Характер

педагогічної діяльності дозволяє їм використовувати як об'єкт для подібного переносу власних вихованців і, таким чином, попереджати втрату самоповаги та виправдовувати власні негативні прояви по відношенню до оточуючих [44]. Зазначимо, що за результатами порівняльного аналізу кількість учителів експериментальної групи з вираженими показниками означеного механізму захисту на статистично значущому рівні перевищує представленість показників, отриманих у контрольних групах: 71,3% вчителів із ЗОШ-інтернатів дітей з вадами інтелекту значно перевищує 48,7% вчителів із загальноосвітніх шкіл-інтернатів ( $p \leq 0,01$ ) та 52,5% вчителів із загальноосвітніх шкіл ( $p \leq 0,05$ ) (див. табл. 2.7).

Таблиця 2.7

Представленість захисних механізмів високого рівня інтенсивності в  
учителів ЗОШ різних типів

Захисні механізми	ЗОШ-інтернати для дітей з вадами інтелекту (n=80)	ЗОШ- інтернати (n=80)	φ	ЗОШ (n=80)	φ
Витіснення	10%	5%	1,22	10%	0
Регресія	7,5%	1,3%	2,06*	0%	3,51***
Заміщення	1,3%	1,3%	0	0%	1,45
Заперечення	43,8%	42,5%	0,16	36,2%	0,97
Проекція	71,3%	48,7%	2,93**	52,5%	2,46*
Компенсація	11,2%	15%	0,71	35%	3,69***
Гіперкомпенсація	30%	21,3%	1,26	16,3%	2,07*
Раціоналізація	46,3%	35%	1,46	83,8%	5,12***

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

Статистично значущими виявилися результати порівняння показників, отриманих у групі вчителів експериментальної групи та контрольних груп за шкалами «регресія», «компенсація», «раціоналізація» та «гіперкомпенсація». Визначено, що для вчителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, порівняно із колегами з інших навчальних закладів, характерним є звертання до механізму регресії: 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 загальноосвітніх шкіл ( $p \leq 0,001$ ). Отже, на відміну від інших категорій педагогів, учителі експериментальної групи при стиканні з труднощами в значно більшій мірі схильні повертатися до ранніх, дитячих форм реагування («Я не здатний про себе подбати, захистіть мене»). У них сформувалися неадаптивні риси характеру та моделі поведінки: інфантилізм, слабохарактерність, сугестивність, легка зміна настрою, плаксивість.

Також нами було зафіксовано подібність у результатах, отриманих у групах вчителів із ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту та загальноосвітніх інтернатів за шкалами «гіперкомпенсація», «компенсація» та «раціоналізація». Порівняно з вчителями із загальноосвітніх шкіл, педагоги експериментальної групи та контрольної групи 1 більшою мірою звертаються до механізму гіперкомпенсації ( $p \leq 0,05$ ) та меншою мірою - до механізмів компенсації та раціоналізації ( $p \leq 0,001$ ) (див. табл. 2.7). Отже, вчителі шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту та ЗОШ-інтернатів більшою мірою схильні запобігати вираженню неприємних чи неприйнятних думок, почуттів або вчинків шляхом перебільшеного розвитку протилежних прагнень («Мої моральні правила кращі, ніж у більшості моїх знайомих»). Специфіка роботи в освітніх закладах інтернатного типу передбачає певні вимоги до особистості вчителя: любов до дітей, самовідданість, уміння встановлювати і підтримувати контакти з «важкими» дітьми, гуманістичну спрямованість, педагогічну справедливість і т. п. Усвідомлення педагогами своєї невідповідності висунутим вимогам актуалізує в них такий механізм захисту як реактивні утворення (гіперкомпенсацію). Спостерігається підкреслене прагнення відповідати загальноприйнятим вимогам та стандартам поведінки, що висуваються до професії вчителя. При цьому витіснені в несвідоме негативні риси характеру трансформуються у гіпертрофовані, позитивні. Наприклад, жалість або дбайливість, демонстровані учителем, можуть розглядатися як реактивні утворення по

відношенню до несвідомої черствості, жорстокості або емоційної байдужості.

Характерною відмінністю захисної поведінки вчителів експериментальної групи та контрольної групи 1 є недостатнє використання більш складних та зрілих механізмів захисту, пов'язаних із переробкою та переоцінкою інформації – компенсації та раціоналізації. Так, компенсація, що полягає в несвідомій спробі подолання реальних і уявних недоліків, допомагає подолати комплекс неповноцінності та підвищити почуття самодостатності. Поведінка, спрямована на серйозну і методичну роботу над собою, знаходження і виправлення своїх недоліків, досягнення високих результатів у діяльності властива даній категорії досліджуваних значно меншою мірою, ніж вчителям ЗОШ. Схожа ситуація спостерігається з використанням раціоналізації як механізму психологічного захисту. До основних характеристик даного захисного механізму відносяться: перебільшене використання інтелектуальних ресурсів з метою усунення емоційних переживань і почуттів, складання псевдологічних, але прийнятних обґрунтувань своєї або чужої поведінки з метою раціонального пояснення та виправдання думок, почуттів, поведінки, які насправді є неприйнятними. Отже, вчителі ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту та ЗОШ-інтернатів, на відміну від їхніх колег із загальноосвітніх шкіл, меншою мірою схильні до аналізу й самоаналізу, інтенсифікації розумових процесів у складних ситуаціях, при яких виникає підміна переживання почуттів роздумами про них. Відповідальність, сумлінність, передбачливість, дисциплінованість менш властиві педагогам експериментальної групи та контрольної групи 1, ніж вчителям ЗОШ. Отже, гранично висока вимогливість до результатів роботи вчителів загальноосвітніх шкіл актуалізує в них захисні механізми відповідного спрямування.

Найменш напруженим захисним механізмом у вчителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту виявилось заміщення (1,3%) (див. рис. 2.2.). Цей механізм захисту характеризується спрямуванням негативних емоцій на об'єкти або суб'єкти, що представляються менш

небезпечними чи більш доступними, ніж ті, що викликають ці емоції. Виходячи з отриманих результатів, учителі даних навчальних закладів не схильні під впливом стрес-факторів вдаватися до розрядки негативних емоцій інтенсивної дії (гнів, ворожість і т.п.) за допомогою їхнього зміщення на більш доступні та безпечні об'єкти.

Отже, вчителі експериментальної групи в процесі напруженої, стресогенно насиченої професіоналізації здебільшого використовують незрілий механізм психологічного захисту, що змінює та фальсифікує сприйняття реальності – проєкцію. Порівняно з іншими категоріями педагогічних працівників у них більш напруженою виявилася регресія, порівняно із ЗОШ - гіперкомпенсація (реактивні утворення). Таким чином, 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 [56].

Важливим компонентом захисно-копінгової поведінки є копінг-поведінка, яка визначається як результат взаємодії блоку копінг-стратегій і блоку копінг-ресурсів. Опитувальник «Копінг–стратегії» R.S. Lazarus, S. Folkman, в адаптації Т.Л. Крюкової, О.В. Куфтяк та ін. дозволив визначити найбільш виражені копінг-стратегії в учителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту: «самоконтроль» (72,5%), «прийняття відповідальності» (62,5%), «позитивну переоцінку» (60%) та «дистанціювання» (52,4%) (див. рис. 2.3.).

Отже, більшість учителів даних навчальних закладів при опануванні стресових ситуацій використовує емоційно-орієнтовані копінг-стратегії, спрямовані на редукцію емоційної напруги та зміну власних установок відносно ситуації. Ведучу позицію в ієрархії стратегій опанування займає «самоконтроль», який характеризується подоланням негативних переживань

у зв'язку зі стресовою ситуацією за допомогою зусиль, що регулюють власні почуття та дії.

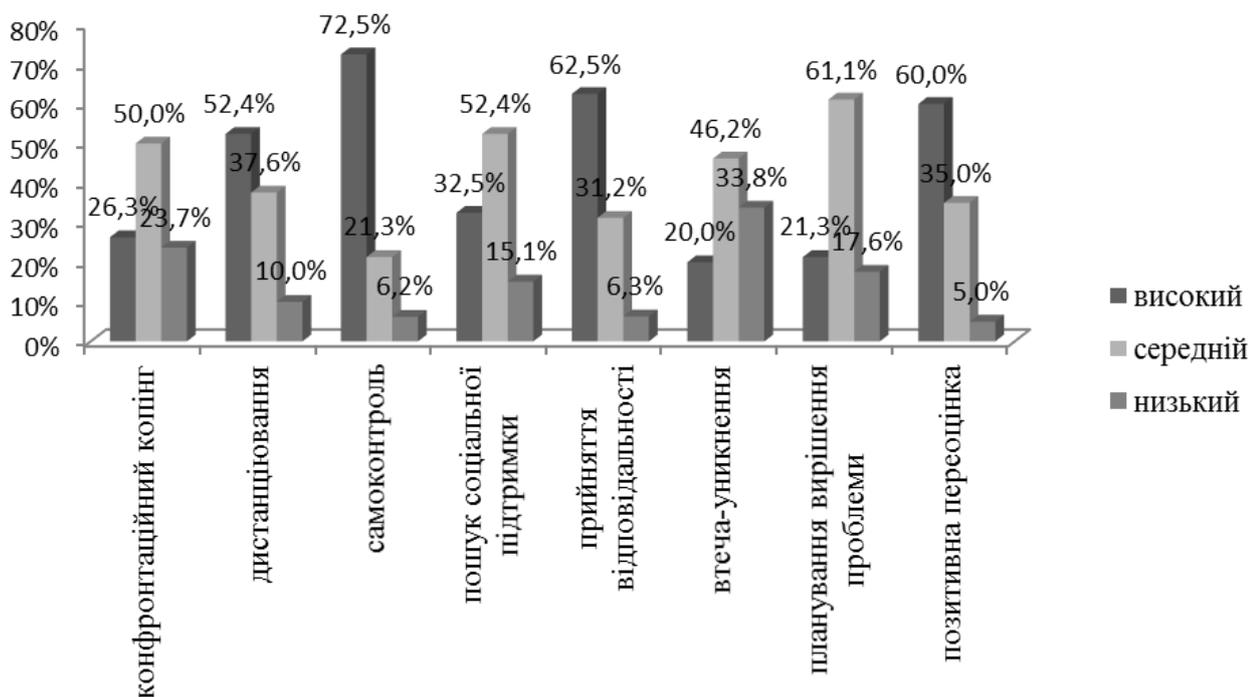


Рис. 2.3. Вираженість копінг-стратегій у вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту.

Педагоги з високою вираженістю самоконтролю в напружених ситуаціях намагаються не демонструвати своїх почуттів, подавляти та стримувати їх, діяти виважено, обмірковано («Старався не показувати своїх почуттів»).

У них переважає раціональний підхід до складних ситуацій, який дає їм можливість уникати імпульсивних учинків. У той же час спостерігаються труднощі вираження переживань, потреб і спонукань у зв'язку з проблемною ситуацією, надмірна вимогливість до себе, надконтроль поведінки.

На другій позиції в учителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту виступила копінг-стратегія «прийняття відповідальності», яка передбачає визнання суб'єктом своєї ролі у виникненні проблеми та відповідальності за її рішення. Такі педагоги в ситуаціях високої психоемоційної напруженості розуміють залежність між власними діями та їхніми наслідками, демонструють готовність аналізувати свою поведінку,

шукати причини актуальних труднощів в особистих недоліках і помилках («Розумів, що сам створив цю проблему»). Водночас вони схильні невинувато критикувати та картати себе, відчувати провину і незадоволеність собою.

Високого ступеня вираженості у даної категорії педагогів отримала копінг-стратегія «позитивна переоцінка», яка спрямована на переоцінку негативних переживань, розгляд їх як ресурс для особистісного зростання. Означена категорія досліджуваних намагається у будь-якій проблемній ситуації знайти стимул для саморозвитку («Щось міняв у собі»), але водночас недооцінює можливостей дієвого вирішення складної ситуації. «Дистанціювання», що також представлене у значній кількості досліджуваних, припускає емоційне виключення із ситуації, зниження її суб'єктивної значущості («Відмовлявся сприймати це занадто серйозно») з метою подолання негативних переживань. При цьому відбувається недооцінка значущості та можливостей дієвого подолання проблемних ситуацій.

Отже, вчителі експериментальної групи в ситуаціях психологічної загрози більшою мірою використовують відносно конструктивні (за S. Brown, E. Frydenberg, W. Janke, G. Erdmann та ін.) - «самоконтроль», «прийняття відповідальності», «позитивна переоцінка» та неконструктивні («дистанціювання») копінг-стратегії. Відносно конструктивні стратегії подолання стресу можуть мати негативні наслідки в довгостроковій перспективі, але здатні виконувати свою основну задачу – забезпечити психологічне благополуччя особистості та задоволеність соціальними відносинами в короткостроковій перспективі. «Дистанціювання» не здатне вирішити це завдання, оскільки відсторонення від складної ситуації та її знецінення лише «маскує» проблеми й заважає їхньому осмисленню, тому віддалені наслідки даного копіngu завжди негативні. Емоційно-орієнтовані копінг-стратегії за механізмом дії наближуються до захисних механізмів, але основний критерій їх розбіжностей – усвідомленість. Необхідно зазначити,

що копінг-стратегія «планування вирішення проблеми», що відноситься до проблемно-орієнтованого копіngu, у даної категорії вчителів займає лише передостанню позицію (21,3%) (див. рис. 2.3.). Це найефективніша стратегія подолання проблемних ситуацій, оскільки спрямована на активну зміну ситуації та її конструктивне вирішення.

Особливості використання способів подолання труднощів у складних ситуаціях педагогами шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту ми також визначали на основі результатів порівняльного аналізу показників, отриманих за даною методикою у трьох групах досліджуваних. Порівняльний аналіз представленості стратегій опанування (копінг-стратегій) високого ступеня вираженості ми здійснювали за допомогою критерія  $\phi$ -Фішера (див табл. 2.8).

Таблиця 2.8

Представленість копінг-стратегій високого рівня вираженості в учителів  
ЗОШ різних типів

Копінг-стратегії	ЗОШ-інтернати для дітей з вадами інтелекту (n=80)	ЗОШ-інтернати (n=80)	$\phi$	ЗОШ (n=80)	$\phi$
Конфронтаційний копінг	26,3%	31,2%	0,68	26,3%	0
Дистанціювання	52,5%	52,5%	0	30,0%	2,92***
Самоконтроль	72,5%	70%	0,35	58,8%	1,83*
Пошук соціальної підтримки	32,5%	63,8%	4,03***	35,0%	0,33
Прийняття відповідальності	62,5%	62,5%	0	35,0%	3,52***
Втеча-уникнення	20,0%	18,8%	0,19	5,0%	3,0***
Планування вирішення проблеми	21,3%	45,0%	3,24***	56,3%	4,66***
Позитивна переоцінка	60,0%	60,0%	0	56,3%	0,47

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

Порівняльний аналіз дозволив визначити, що фахівці шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту на відміну від колег із загальноосвітніх ЗОШ-інтернатів, мають незначну представленість копіngu «пошук соціальної підтримки» ( $p \leq 0,001$ ) та готовності до планування вирішення проблем: порівняно із досліджуваними контрольної групи 1 (ЗОШ-інтернати)

відмінності відповідають рівню статистичної значущості  $p \leq 0,001$ , контрольної групи 2 (ЗОШ) - рівню статистичної значущості  $p \leq 0,001$ .

На відміну від педагогів загальноосвітніх шкіл, учителі ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту більшою мірою залучаються до таких копінгів, як «дистанціювання» ( $p \leq 0,001$ ), «самоконтроль» ( $p \leq 0,05$ ), «прийняття відповідальності» ( $p \leq 0,001$ ) і «**втеча**-уникнення» ( $p \leq 0,001$ ) (див. табл. 2.8). Зауважимо, що за зазначеними стратегіями поведінки фахівці освітніх закладів для дітей з вадами інтелекту майже не відрізняються від своїх колег із загальноосвітніх ЗОШ-інтернатів. Отже, на відміну від учителів ЗОШ, які в складних ситуаціях здебільшого вдаються до активного, проблемно-орієнтованого копінгу, вчителі навчальних закладів інтернатного типу використовують більшою мірою пасивні копінг-стратегії, спрямовані на пом'якшення внутрішнього психічного дискомфорту. При цьому вони обирають як відносно конструктивні варіанти копінг-стратегій - «самоконтроль» та «прийняття відповідальності», так і неконструктивні - «дистанціювання» та «**втечу**-уникнення». Остання форма опанування стресу характеризується реагуванням на стресові ситуації за типом уникнення («Відмовлявся вірити, що це дійсно сталося», «Намагався поліпшити своє самопочуття їжею, випивкою, курінням або ліками» та ін.). Дана копінг-стратегія не відноситься до ведучих механізмів опанування у вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, але, порівняно з вчителями ЗОШ, входить до репертуару їхньої копінг-поведінки. Незважаючи на багато спільних рис у використанні копінг-стратегій вчителями інтернатних закладів, важливою відмінністю копінг-поведінки педагогів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту є незначна представленість у ній такого активного копінгу як «пошук соціальної підтримки». За R.S. Lazarus [85], дана копінг-стратегія відноситься до емоційно-орієнтованого копінгу, однак передбачає активний пошук інформаційної, дієвої або емоційної підтримки соціального оточення («Шукав співчуття і розуміння у кого-небудь», «Говорив з ким-небудь, хто міг конкретно допомогти в цій ситуації»). Отже,

вчителі даних навчальних закладів в умовах тривалого психоемоційного напруження не схильні вдаватись до пошуку можливостей для отримання психологічної підтримки, вони віддають перевагу ізоляції та соціальному відчуженню. Найефективніша стратегія подолання проблемних ситуацій «планування вирішення проблеми», спрямована на всебічний аналіз ситуації і пошук можливих варіантів поведінки, виявилася найменш уживаною в учителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту.

Таким чином, дана категорія педагогів у період дії стрес-факторів не схильна докладати когнітивних, емоційних й поведінкових зусиль з метою активного вирішення проблем та зміни стресового зв'язку з професійним або соціальним середовищем. Не властиво для фахівців використання зовнішніх (соціальних) ресурсів для вирішення проблемної ситуації. Учителі шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту воліють свідомо використовувати інтрапсихічні форми подолання стресу (пасивний копінг), що призводять до більш швидкого зменшення емоційної напруги. На нашу думку, це може бути пов'язане з особливостями їхньої психозахисної поведінки, незрілі форми якої стереотипізують поведінку особистості та роблять її непластичною. Крім цього, вдавання до пасивних копінг-стратегій може бути обумовлено обмеженістю внутрішніх копінг-ресурсів, а також дефіцитом навичок проблемно-вирішальної поведінки [56].

Для дослідження ступеня вираженості персональних ресурсів як необхідної умови функціонування вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту в стресових ситуаціях було використано опитувальник «Втрати та придбання персональних ресурсів» Н. Водоп'янової, М. Штейн. Показники вираженості ресурсності вчителів експериментальної групи та результати порівняльного аналізу, отримані у респондентів досліджуваних вибірок, представлені у таблиці 2.9.

Аналіз результатів показав, що у 57,5% учителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту домінує низький рівень ресурсності, що значно перевищує кількість учителів, які працюють у загальноосвітніх

школах-інтернатах (57,5% проти 35,0%;  $p \leq 0,01$ ) та загальноосвітніх школах (57,5% проти 12,5%;  $p \leq 0,001$ ).

Таблиця 2.9

Рівень ресурсності в учителів ЗОШ різних типів

Рівень ресурсності	ЗОШ-інтернати для дітей з вадами інтелекту (n=80)	ЗОШ-інтернати (n=80)	$\varphi$	ЗОШ (n=80)	$\varphi$
високий	7,5%	17,5%	1,94*	42,5%	5,47****
середній	35,0%	47,5%	1,61	45,0%	1,29
низький	57,5%	35,0%	2,88**	12,5%	6,31****

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

Отже, у даної категорії педагогів спостерігається порушення балансу між втратами і придбаннями персональних ресурсів, низька здатність до їхньої мобілізації. Відзначається зниження ресурсного забезпечення в процесі їхньої трудової діяльності, здатності до усунення протиріч із соціальним середовищем, подолання несприятливих життєвих обставин. Слід зазначити, що недостатність внутрішніх резервів у вчителів експериментальної групи значно знижує можливість продуктивного вирішення професійних завдань та унеможливорює процес самореалізації.

Базовими показниками опитувальника «Втрати і придбання персональних ресурсів» є показники «втрати ресурсів» і «придбання ресурсів». Спираючись на ресурсну концепцію психологічного стресу S. Novfoll [84] та власні результати дослідження, ми можемо свідчити про низьку здатність учителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту до накопичення («консервації») особистісних та середовищних ресурсів до того, як виникне стрес-ситуація (див. табл. 2.10).

Таблиця 2.10

Співвідношення показників ресурсних втрат та придбань у вчителів ЗОШ різних типів

Співвідношення показників	ЗОШ-інтернати для дітей з вадами інтелекту (n=80)	ЗОШ-інтернати (n=80)	$\varphi$	ЗОШ (n=80)	$\varphi$
придбання > втрати	8,8%	16,2%	1,43	46,2%	5,64****

придбання = втрати	32,5%	42,5%	1,31	33,8%	0,18
придбання < втрати	58,7%	41,3%	2,21*	20,0%	5,18***

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

У більшості вчителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту (58,7%) суб'єктивні оцінки втрат внутрішніх ресурсів перевищують кількість показників їхніх придбань [44]. Отримані результати значно переважають над представленістю показників, отриманих у контрольних групах 1 і 2 (58,7% проти 41,3% та 20,0%). Аналіз відповідей педагогів та результати проведеної уточнюючої бесіди показали, що основними критеріями власної ресурсності для респондентів експериментальної групи виступили: на рівні фізичного стану - власне здоров'я, можливість відпочивати та висипатись, отримувати медичну допомогу в повному обсязі; на матеріальному рівні - достатній рівень доходу, збереження, вклади; на психологічному рівні - почуття оптимізму, відчуття незалежності та контролю власного життя, відчуття стабільності у роботі, професійну мотивацію та досягнення цілей. Зазначимо, що саме за означеними критеріями втрати персональних ресурсів значно перевищують їхні придбання в експериментальній групі. Цікаво, що соціальну мережу педагоги не розглядають ні як втрати, ні як придбання. Отже, спостерігається недооцінка соціального середовища як невід'ємної складової копінг-ресурсів особистості [56].

Таким чином, учителі шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту показали схильність до надмірного витрачання внутрішніх ресурсів, при цьому відзначається невміння їх раціонально використовувати та оновлювати. Це надає нам підстави стверджувати про низькі адаптаційні можливості та високу стресову уразливість фахівців даних навчальних закладів, що підтверджується попередніми результатами дослідження (див. табл. 2.5). Необхідно зазначити, що низькі запаси адаптаційної енергії на тлі її невідновлюваності, які спостерігаються у фахівців експериментальної групи, в умовах стресу, за Н. Selye, рано чи пізно призводять до повного виснаження даної енергії [69]. Отже, порівняльний аналіз компонентів захисно-копінгової поведінки у трьох групах досліджуваних надав

можливість стверджувати про залежність змісту захисно-копінгової поведінки вчителів від специфіки їхньої професійної діяльності.

Наступним напрямком нашого дослідження стало визначення змістовних компонентів захисно-копінгової поведінки, що мають дезадаптивний характер для педагогічного середовища. З'ясувавши особливості захисної та копінг-поведінки вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, ми вважаємо, що адаптивність/дезадаптивність компонентів захисно-копінгової поведінки також обумовлена специфікою професійної діяльності педагогів. З метою дослідження психофізіологічної професійної дезадаптації нами був використаний опитувальник О.М. Родіної, в адаптації М.А. Дмитрієвої. Обробка результатів містила визначення загального рівня дезадаптації/адаптації, встановлення й аналіз зв'язків даного феномену з компонентами захисно-копінгової поведінки, порівняння отриманих у трьох групах досліджуваних коефіцієнтів кореляцій між досліджуваними параметрами.

Аналіз отриманих результатів дозволив висновувати, що більшість респондентів експериментальної групи має помірний рівень психофізіологічної професійної дезадаптації (52,5 %). На відміну від колег з інших навчальних закладів, більшість яких демонструє низький рівень професійної дезадаптації, значна кількість учителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту має її ознаки, що проявляються у погіршенні самопочуття (емоційні порушення, негативні зміни окремих психічних процесів, зниження загальної активності); соматовегетативних порушеннях; негативних проявах у циклі «сон–активність»; зниженні мотивації до діяльності; порушеннях соціальної взаємодії тощо (див. табл. 2.11).

Таблиця 2.11

Вираженість психофізіологічної професійної дезадаптації в учителів  
ЗОШ різних типів

Рівень дезадаптації	ЗОШ-інтернати для дітей з вадами інтелекту (n=80)	ЗОШ-інтернати (n=80)	ЗОШ (n=80)
---------------------	---	----------------------	------------

виражений	20 %	3,8 %	16,3 %
помірний	52,5 %	41,3 %	23,8 %
низький	27,5 %	54,9 %	59,9 %

Аналіз зв'язків між професійною дезадаптацією та компонентами захисно-копінгової поведінки ми здійснювали за допомогою коефіцієнта лінійної кореляції r-Пірсона. Проінтерпретуємо детально значущі показники кореляцій, отриманих у вчителів експериментальної групи (див. табл. 2.12).

Таблиця 2.12

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	
	ресурсності індекс	ресурсів втрати	інший конфронтація	дистанціювання	самоконтроль	уникнення втеча-	відповідальність прийняття	проблеми вирішення планування	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: \* -  $p \leq 0,05$ ; \*\*\* -  $p \leq 0,001$ .

У групі вчителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, нами було отримано позитивні значення кореляцій середньої сили за такими шкалами, як «втрати ресурсів» ( $r=0,46$ ;  $p \leq 0,001$ ), «дистанціювання» ( $r=0,44$ ;  $p \leq 0,001$ ), «бігство-уникнення» ( $r=0,43$ ;  $p \leq 0,001$ ) та «регресія» ( $r=0,50$ ;  $p \leq 0,001$ ). Негативного напрямку значущі кореляції показників дезадаптації були визначені з показниками «індекс ресурсності» ( $r=-0,49$ ;  $p \leq 0,001$ ) та «планування вирішення проблеми» ( $r=-0,50$ ;  $p \leq 0,001$ ). Отже, основним дезадаптивним механізмом захисту в учителів експериментальної групи виявилась регресія, яка, порівняно з іншими категоріями досліджуваних, притаманна їм більшою мірою (див. табл. 2.7). Проекція як ведучий захисний

механізм у вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, виявилася дезадаптивною формою психологічного захисту для даної групи фахівців, що має незначну вираженість ( $r=0,28$ ;  $p\leq 0,05$ ) (див. табл. 2.12).

Характеризуючи копінг-поведінку досліджуваних експериментальної групи можна сказати, що дезадаптивними для них виявились емоційно-орієнтовані копінг-стратегії («дистанціювання» та «втеча-уникнення»), при цьому «дистанціювання» є однією з найбільш виражених стратегій вирішення проблемних ситуацій (див. табл. 2.8). Слід зазначити, що найбільш виражені у даної категорії фахівців копінг-стратегії «самоконтроль» та «прийняття відповідальності», які в психологічній літературі здебільшого визначаються як відносно конструктивні копінги [8; 15; 27; 30; 35; 50; 72], виявились значною мірою дезадаптивними для даного професійного середовища (на рівні  $p\leq 0,05$ ). Найбільш адаптивною стратегією опанування для вчителів експериментальної групи виявився проблемно-орієнтований копінг «планування вирішення проблем», який в структурному розподілі цих копінг-стратегій посів передостанню позицію (див. табл. 2.8). Таким чином, при зіткненні зі стресорами, пов'язаними з професійною діяльністю, вчителі шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту здебільшого використовують дезадаптивні емоційно-орієнтовані копінг-стратегії.

Аналізуючи копінг-ресурси як важливу складову копінг-поведінки педагогів експериментальної групи, було встановлено позитивний зв'язок професійної дезадаптації з «втратами ресурсів», негативний з «індексом ресурсності» (див. табл. 2.12). Отже, надмірні ресурсні витрати на тлі дисбалансу між досягненнями та розчаруваннями (професійними та життєвими) істотно впливають на успішність професійної діяльності та визначають характер професіоналізації особистості. Таким чином, низький рівень ресурсності (див. табл. 2.9), перевага втрат ресурсів над їхніми придбаннями (див. табл. 2.10) у педагогів експериментальної групи свідчать про дефіцит адаптаційної енергії, низькі адаптаційні можливості та

обумовлюють схильність до психічної перенапруги та дисгармонізацію взаємодій з професійним середовищем [44].

Особливості адаптивності/дезадаптивності форм захисно-копінгової поведінки у фахівців шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту ми визначали, зіставляючи коефіцієнти кореляцій даної групи з показниками кореляцій, отриманих у контрольних групах між одними і тими ж показниками за допомогою Z-критерія Фішера.

Порівняльний аналіз кореляцій між показниками професійної дезадаптації та компонентами захисно-копінгової поведінки, отриманих в експериментальній групі та контрольній групі 1 (ЗОШ-інтернати) не виявив суттєвих відмінностей. Отже, специфіка роботи у закладах освіти інтернатного типу, незалежно від спрямування, обумовлює розвиток схожих форм захисної та копінг-поведінки відносно їхньої адаптивності.

У педагогів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, порівняно з вчителями ЗОШ, дезадаптація меншою мірою корелює зі шкалами «придбання ресурсів» ( $Z=4,52$ ;  $p \leq 0,001$ ), «конфронтаційний копінг» ( $Z=1,89$ ;  $p \leq 0,05$ ), «прийняття відповідальності» ( $Z=3,68$ ;  $p \leq 0,001$ ), «раціоналізація» ( $Z=2,32$ ;  $p \leq 0,05$ ) та більшою мірою - зі шкалами «самоконтроль» ( $Z=2,20$ ;  $p \leq 0,05$ ), «проекція» ( $Z=2,02$ ;  $p \leq 0,05$ ) та «регресія» ( $Z=2,38$ ;  $p \leq 0,01$ ). Отримані результати кореляційного аналізу надають підставу стверджувати, що захисні механізми «проекція» та «регресія» в учителів експериментальної групи статистично більш дезадаптивні, ніж у фахівців ЗОШ, а «раціоналізація» взагалі має різну відповідність до дезадаптації. Даний механізм психологічного захисту у педагогів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту має дезадаптивну спрямованість на відміну від вчителів ЗОШ, для яких означена форма захисту носить адаптивний характер.

Цікавим виявилось співвідношення показників кореляцій копінг-стратегій між даними групами досліджуваних. Так, «конфронтаційний копінг» у фахівців експериментальної групи виявився статистично менш дезадаптивним, ніж у контрольній групі 2, а «самоконтроль» та «прийняття

відповідальності» у даних групах досліджуваних мають різний характер зв'язку з дезадаптацією. Для вчителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, на відміну від педагогічних працівників ЗОШ, «самоконтроль» та «прийняття відповідальності» значною мірою виступають як дезадаптивні копінг-стратегії.

«Придбання ресурсів» як базовий показник суб'єктивної ресурсозабезпеченості особистості у досліджуваних експериментальної групи меншою мірою обумовлює їхню професійну адаптацію, ніж це спостерігається у контрольній групі 2. Слід зазначити, що для даної групи педагогів для підтримки оптимальної рівноваги з оточуючим професійним середовищем більш важливим виступає показник «втрати ресурсів» (див. табл. 2.12). При збереженні балансу між ресурсними придбаннями та втратами вчителі віддають перевагу останнім. Це може бути пов'язане з обмеженістю можливостей та відсутністю умов для накопичення ресурсів протистояння стресогенним ситуаціям, тому фахівці шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту в цілях оптимального пристосування до умов професійної діяльності змушені концентруватись на обмеженні витрат адаптаційної енергії. Таким чином, учителі шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, на відміну від педагогів ЗОШ, у професійно напружених ситуаціях великою мірою використовують дезадаптивні форми захисно-копінгової поведінки на тлі дефіциту копінг-ресурсів.

Розглядаючи захисно-копінгову поведінку як складне інтегральне утворення, за допомогою коефіцієнта лінійної кореляції  $r$ -Пірсона ми встановили зв'язки між показниками захисних механізмів, копінг-стратегій та копінг-ресурсів у педагогічних працівників загальноосвітніх закладів різного спрямування. Зупинимося детальніше на аналізі коефіцієнтів кореляції між показниками захисних механізмів та показниками копінг-стратегій і копінг-ресурсів, отриманих у вибірці вчителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту.

У результаті кореляційного аналізу було отримано позитивні статистично значущі зв'язки між дезадаптивним механізмом захисту для даної категорії вчителів «регресією» та дезадаптивними копінг-стратегіями: «конфронтаційним копінгом» ( $r=0,30$ ;  $p\leq 0,01$ ), «дистанціюванням» ( $r=0,37$ ;  $p\leq 0,01$ ), «прийняттям відповідальності» ( $r=0,39$ ;  $p\leq 0,001$ ) та «втечею-уникненням» ( $r=0,51$ ;  $p\leq 0,001$ ). Виявлено слабкий позитивний зв'язок з «втратами ресурсів» ( $r=0,25$ ;  $p\leq 0,05$ ) та зворотній з «індексом ресурсності» ( $r=-0,26$ ;  $p\leq 0,05$ ). Отже, «регресія», яка статистично більш притаманна вчителям експериментальної групи, актуалізується в умовах дефіциту адаптаційної енергії та обумовлює використання дезадаптивних копінг-стратегій, які спрямовані не на конструктивне вирішення проблем, а на емоційну розрядку та зниження внутрішнього психічного дискомфорту.

Позитивні зв'язки середньої сили також виявлено між механізмом психологічного захисту дезадаптивного спрямування «компенсацією» і такими копінг-стратегіями як «конфронтаційний копінг» ( $r=0,39$ ;  $p\leq 0,001$ ) й «дистанціюванням» ( $r=0,30$ ;  $p\leq 0,01$ ) та слабкий зв'язок з копінгом «втеча-уникнення» ( $r=0,28$ ;  $p\leq 0,05$ ) і «втратою ресурсів» ( $r=0,26$ ;  $p\leq 0,05$ ). «Компенсація», яка виражена у 11,2% респондентів експериментальної групи (див. рис. 2.2.), подібно до «регресії», виникає на тлі вичерпання копінг-ресурсів та сприяє залученню педагогів до дезадаптивних емоційно та проблемно-орієнтованих форм опанування стресу.

Захисний механізм «раціоналізація», який виявився значною мірою дезадаптивним для вчителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, позитивно помірно корелює з «конфронтаційним копінгом» ( $r=0,40$ ;  $p\leq 0,001$ ) та виявляє слабкий позитивний зв'язок з дезадаптивною копінг-стратегією «прийняття відповідальності» ( $r=0,28$ ;  $p\leq 0,05$ ) й адаптивним копінгом «пошук соціальної підтримки» ( $r=0,25$ ;  $p\leq 0,05$ ). Отже, вираженість у структурі особистості такого механізму психологічного захисту як «раціоналізація» (46,3% респондентів, див. рис. 2.2.), обумовлює

використання більшою мірою активних стратегій опанування стресу, які можуть носити як адаптивний, так і дезадаптивний характер.

Визначальне значення у виборі особистістю тієї чи іншої копінг-стратегії належить копінг-ресурсам, які забезпечують психологічний фон для подолання стресу і обумовлюють формування копінг-поведінки. Так, у вчителів експериментальної групи виявлено значущий помірний зв'язок негативного напрямку між «конфронтаційним копінгом» та «індексом ресурсності» ( $r=-0,34$ ;  $p\leq 0,01$ ), а також слабкий позитивний з «втратами ресурсів» ( $r=0,28$ ;  $p\leq 0,05$ ). Копінг «планування вирішення проблеми», навпаки, позитивно пов'язується з «індексом ресурсності» ( $r=0,54$ ;  $p\leq 0,001$ ) та виявляє помірний зворотній зв'язок з «втратами ресурсів» ( $r=-0,38$ ;  $p\leq 0,001$ ). Встановлено позитивний зв'язок середньої сили між копінг-стратегією «**втеча**-уникнення» та «втратами ресурсів» ( $r=0,31$ ;  $p\leq 0,01$ ). Також виявлено слабкий позитивний зв'язок «індексу ресурсності» з «пошуком соціальної підтримки» ( $r=0,24$ ;  $p\leq 0,05$ ) та зворотній з «дистанціюванням» ( $r=-0,24$ ;  $p\leq 0,05$ ).

Отже, дисбаланс між життєвими розчаруваннями і досягненнями при надмірній витраті адаптаційних ресурсів обумовлює формування в репертуарі стратегій опанування вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту «конфронтаційного копінгу» та блокує розвиток адаптивної копінг-стратегії «планування вирішення проблеми». Суб'єктивне відчуття переважання втрат особистісно-середовищних копінг-ресурсів над їхнім придбанням є причиною того, що педагоги експериментальної групи вдаються до дезадаптивного копінгу «**втеча**-уникнення», який, порівняно з вчителями ЗОШ, у них статистично більш представлений (див. табл. 2.8). Відновлення балансу між втратами і придбаннями персональних ресурсів збільшить частоту залучення даної категорії досліджуваних до «пошуку соціальної підтримки» та зменшить вираженість дезадаптивної копінг-стратегії «дистанціювання».

Таким чином, переважання в структурі особистості таких захисних механізмів, як «регресія», «компенсація» та «раціоналізація» при стиканні з професійними стресорами в умовах порушення балансу між втратами і накопиченням внутрішніх ресурсів призводить до виникнення в учителів експериментальної групи агресивних та ворожих форм поведінки. «Регресія» та «компенсація» обумовлюють також вдавання до протилежної, унікаючої форми опанування стресу - «дистанціювання», тобто усвідомленої відстороненості від проблем, їх знецінення. У складних, емоційно насичених ситуаціях при обмеженості адаптаційних ресурсів «регресія» як найбільш дезадаптивний механізм психологічного захисту для даного професійного середовища сприяє залученню педагогів до втечі від вирішення проблем. Необхідно зазначити, що виявлене поєднання механізмів психологічного захисту та стратегій опанування стресу обумовлює усвідомлений гнучкий вибір копінг-стратегій (залежно від особливостей стресової події), які здебільшого мають дезадаптивний характер. У свою чергу використання дезадаптивних копінг-стратегій не сприяє успішному вирішенню проблем та призводить до посилення напруги відповідних механізмів захисту.

Специфіку захисно-копінгової поведінки учителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту ми визначали за допомогою Z-критерія Фішера, порівнюючи коефіцієнти кореляцій, отриманих у педагогів експериментальної групи з показниками фахівців контрольних груп.

Порівняльний аналіз кореляцій між означеними показниками виявив, що в учителів експериментальної групи механізм захисту «раціоналізація» слабо корелює з копінгом «пошук соціальної підтримки» ( $r=0,25$ ;  $p\leq 0,05$ ), тоді як у контрольній групі 1 зв'язків не виявлено взагалі ( $Z=2,00$ ;  $p\leq 0,05$ ). Навпаки, між захисним механізмом «компенсацією» та копінг-стратегією «позитивна переоцінка» у педагогів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту не визначено значущих кореляційних зв'язків, відповідно у вчителів ЗОШ-інтернатів вони існують ( $r=0,24$ ;  $p\leq 0,05$ ;  $Z=2,5$ ;  $p\leq 0,01$ ). У респондентів експериментальної групи між «витісненням» та «придбанням

ресурсів» не встановлено значущих кореляційних зв'язків, на відміну від фахівців ЗОШ-інтернатів, у яких виявився слабкий зворотній зв'язок між даними показниками ( $r=-0,29$ ;  $p\leq 0,05$ ;  $Z=2,14$ ;  $p\leq 0,05$ ).

Специфічні умови і особливості професійної діяльності педагогічних працівників ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту більшою мірою, ніж вчителям ЗОШ-інтернатів, ускладнюють процес придбання особистісно-середовищних копінг-ресурсів, чим знецінюється їхня роль у блокуванні дезадаптивних та актуалізації адаптивних захисних механізмів. «Раціоналізація», яка пов'язана з когнітивною переробкою інформації, у респондентів експериментальної групи, порівняно з контрольною групою 1, виявила значущі зв'язки також з «конфронтаційним копінгом» та «прийняттям відповідальності». Можна припустити, що «раціоналізація» в учителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, на відміну від педагогів ЗОШ-інтернатів, обумовлює використання як адаптивних, так і дезадаптивних копінг-стратегій залежно від особливостей проблемної ситуації. «Компенсація» у педагогів експериментальної групи, порівняно з вчителями контрольної групи 1, значною мірою носить дезадаптивний характер, отже обумовлює формування стратегій опанування стресу відповідного спрямування - «конфронтаційний копінг», «дистанціювання» та «втечу-уникнення». Таким чином, взаємодія з «важкими» дітьми, які не мають психофізичних вад, дозволяє педагогам ЗОШ-інтернатів з вираженою «компенсацією» справлятися зі стресовими ситуаціями шляхом філософського осмислення проблемної ситуації, розгляду її як стимулу для особистісного зростання.

Аналізуючи особливості копінг-поведінки вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, була виявлена значна кількість відмінностей між показниками копінг-стратегій та копінг-ресурсів, отриманих у педагогів загальноосвітніх закладів інтернатного типу.

Порівняння коефіцієнтів кореляцій між означеними показниками встановило, що у вчителів експериментальної групи між копінг-стратегіями

«самоконтроль», «прийняття відповідальності», «втеча-уникнення» та «індексом ресурсності» не було виявлено значущих зв'язків, тоді як у контрольній групі 1 їх було зафіксовано. Визначені відмінності у показниках кореляцій відповідають статистично значущому рівню. У педагогів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, порівняно з вчителями ЗОШ-інтернатів, меншою мірою корелює стратегія опанування стресу «дистанціювання» з «індексом ресурсності» ( $r=-0,24$ ;  $p\leq 0,05$  проти  $r=-0,60$ ;  $p\leq 0,001$ ;  $Z=2,53$ ;  $p\leq 0,01$ ). Означена копінг-стратегія не виявила значущих зв'язків зі шкалою «придбання ресурсів» в експериментальній групі, однак має помірний зворотній зв'язок у контрольній групі 1 ( $r=-0,33$ ;  $p\leq 0,01$ ;  $Z=2,16$ ;  $p\leq 0,05$ ). Більшою мірою в учителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, на відміну від респондентів ЗОШ-інтернатів, копінг-стратегія «планування вирішення проблеми» корелює з «індексом ресурсності» ( $r=0,54$ ;  $p\leq 0,001$  проти  $r=0,26$ ;  $p\leq 0,05$ ;  $Z=2,10$ ;  $p\leq 0,05$ ).

Отже, відновлення балансу між втратами та придбаннями копінг-ресурсів на основі зменшення надмірних витрат адаптаційної енергії та створення умов для її відновлення та накопичення блокує формування дезадаптивних стратегій вирішення проблемних ситуацій у вчителів експериментальної групи меншою мірою, ніж у контрольній групі 1. Складність професійної самореалізації та обмеження можливостей для отримання задоволення від процесу діяльності в умовах освітніх закладів для дітей з вадами інтелекту змушує акцентувати увагу вчителів великою мірою на економному витрачанні адаптаційної енергії. Адже, надмірне вичерпання внутрішніх ресурсів без належного їхнього поповнення призводить до намагань уникнути вирішення складних професійних ситуацій. Таким чином, відновлення балансу між втратами та придбаннями копінг-ресурсів на основі отримання навичок раціонального використання власного внутрішнього потенціалу надасть можливість педагогам експериментальної групи залучатись до активного пошуку способів вирішення проблеми.

Порівняльний аналіз коефіцієнтів кореляції між показниками захисних механізмів, копінг-стратегій та копінг-ресурсів, отриманих у експериментальній групі та контрольній групі 2, виявив суттєві відмінності між означеними параметрами у цих групах .

Зупинимось детальніше на показниках порівняльного аналізу кореляцій, отриманих у зазначених групах між шкалами захисних механізмів та копінг-стратегій. За допомогою Z-критерія Фішера нами виявлено, що незрілий механізм психологічного захисту «регресія» в учителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту позитивно корелює з копінгом «втеча-уникнення» ( $r=0,51$ ;  $p\leq 0,001$ ) та з «прийняттям відповідальності» ( $r=0,39$ ;  $p\leq 0,001$ ), у контрольній групі 2 значущих зв'язків між даними показниками не виявлено (відповідно  $Z=2,63$ ;  $p\leq 0,01$  та  $Z=2,10$ ;  $p\leq 0,05$ ). Отже, «регресія», яка є статистично більш дезадаптивним механізмом захисту у педагогів експериментальної групи, обумовлює їхнє реагування на стресові ситуації за типом уникнення, в учителів ЗОШ із вираженою «регресією» подібних форм поведінки майже не спостерігається. Помірний прямий зв'язок означеного захисного механізму з копінг-стратегією «прийняття відповідальності» обумовлює дезадаптивний характер даної стратегії опанування стресу для респондентів експериментальної групи (див. табл. 2.12).

«Компенсація» не виявила значущих зв'язків з «пошуком соціальної підтримки» в групі вчителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, однак має помірний зворотній зв'язок з даним копінгом у педагогів ЗОШ ( $r=-0,37$ ;  $p\leq 0,01$ ;  $Z=2,27$ ;  $p\leq 0,05$ ). Цікавим, на наш погляд, виявився той факт, що даний механізм психологічного захисту обумовлює використання дезадаптивних копінг-стратегій учителями експериментальної групи, тоді як в контрольній групі 2 (ЗОШ) він блокує переважно активні адаптивні форми вирішення проблемних ситуацій.

Порівнюючи означені групи фахівців, ми отримали суттєві відмінності у дії захисного механізму, пов'язаного з когнітивною переробкою інформації

– «раціоналізації». Так, в експериментальній групі, порівняно з вчителями ЗОШ, даний механізм захисту виявив значущий кореляційний зв'язок з «конфронтаційним копінгом» ( $r=0,40$ ;  $p\leq 0,001$ ;  $Z=2,91$ ;  $p\leq 0,001$ ), з копінг-стратегією «втеча-уникнення» було визначено різні за спрямуванням характери зв'язку ( $Z=2,08$ ;  $p\leq 0,05$ ). Порівняльний аналіз кореляцій між шкалами захисних механізмів та копінг-ресурсів показав, що у педагогів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту «раціоналізація» не виявила значущих зв'язків з «індексом ресурсності», в контрольній групі 2 їх було зафіксовано ( $r=0,36$ ;  $p\leq 0,01$ ;  $Z=2,01$ ;  $p\leq 0,05$ ). Таким чином, «раціоналізація», яка для фахівців експериментальної групи носить більшою мірою дезадаптивний характер, меншою мірою пов'язана в них з копінг-ресурсами та обумовлює ситуативний вибір стратегій опанування стресу. Для спеціалістів контрольної групи 2, навпаки, «раціоналізація» має адаптивний характер та пов'язується значною мірою з адаптаційним потенціалом особистості, з можливістю «накопичувати» внутрішні персональні ресурси, отже, не сприяє, на відміну від фахівців ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, залучанню до свідомого уникнення проблемних ситуацій.

«Заперечення», яке для вчителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту має великою мірою нейтральний характер відносно його адаптивності/дезадаптивності, показало слабкий позитивний зв'язок з «індексом ресурсності» ( $r=0,28$ ;  $p\leq 0,05$ ) в експериментальній групі та відсутність значущих зв'язків у контрольній групі 2 (ЗОШ) ( $Z=2,27$ ;  $p\leq 0,05$ ).

Порівнюючи коефіцієнти кореляції між показниками копінг-стратегій та копінг-ресурсів, отримані у респондентів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту та ЗОШ, було також виявлено суттєві відмінності між означеними параметрами у цих групах.

Порівняльний аналіз кореляцій між означеними показниками виявив відсутність значущих зв'язків в експериментальній групі та значну їхню кількість в контрольній групі 2 (ЗОШ). Так, спостерігаються помірні зв'язки

негативного напрямку між «придбанням ресурсів» та «конфронтаційним копінгом» ( $r=-0,35$ ;  $p\leq 0,01$ ;  $Z=2,20$ ;  $p\leq 0,05$ ) і «втечею-уникненням» ( $r=-0,40$ ;  $p\leq 0,001$ ;  $Z=3,36$ ;  $p\leq 0,001$ ). Позитивні зв'язки «придбання ресурсів» мають з «позитивною переоцінкою» ( $r=0,38$ ;  $p\leq 0,01$ ;  $Z=3,01$ ;  $p\leq 0,001$ ) та копінг-стратегією «планування вирішення проблем» ( $r=0,65$ ;  $p\leq 0,001$ ;  $Z=4,59$ ;  $p\leq 0,001$ ). Отримані результати ще раз підтверджують нашу думку про визначальну роль раціонального використання адаптаційних ресурсів для підтримки психічного гомеостазу вчителями шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, адже низькі можливості для відновлення та зберігання копінг-ресурсів в умовах спец. інтернату та надмірне їхнє витрачання блокують у представників даного професійного середовища можливість залучатися до адаптивних проблемно-орієнтованих копінг-стратегій.

Таким чином, захисно-копінгова поведінка вчителів експериментальної групи характеризується звуженим репертуаром виражених механізмів психологічного захисту, дефіцитом адаптивних проблемно-орієнтованих копінг-стратегій, залучанням здебільшого до дезадаптивних емоційно-орієнтованих стратегій опанування стресу на тлі обмежених можливостей накопичувати необхідні для адаптивної поведінки копінг-ресурси, що є свідченням дисбалансу в системі захисно-копінгової поведінки педагогів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту значно більшим, порівняно з іншими категоріями вчителів.

#### **2.4. Роль захисно-копінгової поведінки у виникненні та проявах емоційного вигорання в учителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту**

Подальший напрямок нашої дослідницької роботи базувався на визначенні ролі механізмів психологічного захисту та механізмів опанування (копінг-механізмів) у виникненні та проявах емоційного вигорання в учителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту. Ми вважаємо, що

фактори, які обумовлюють емоційне вигорання у даної групи фахівців, якісно специфічні та пов'язані з їхнім професійним середовищем. Для вирішення поставленої задачі було побудовано таблиці спряженості між показниками змістовних компонентів захисно-копінгової поведінки та показниками емоційного вигорання, отриманими у педагогів трьох груп. Порівняльний аналіз зазначених показників ми здійснювали за допомогою критерія  $\phi$ -Фішера. Результати зв'язку показників захисних механізмів та емоційного вигорання представлено у таблиці 2.13.

Таблиця 2.13

Співвідношення показників представленості захисних механізмів і емоційного вигорання у досліджуваних вибірках

Захисні механізми	ЗОШ-інтернати для дітей з вадами інтелекту			ЗОШ-інтернати	
	без емоц.вигорання n=9	з емоц.вигоранням n=71	$\phi$	без емоц.вигорання n=22	з емоц.вигоранням n=58
Витіснення	0%	11,3%	1,94*	0%	6,9%
Регресія	0%	8,5%	1,68*	0%	1,7%
Заміщення	0%	1,4%	0,67	0%	1,7%
Заперечення	44,4%	43,7%	0,04	36,4%	48,3%
Проекція	44,4%	74,6%	1,77*	54,5%	51,7%
Компенсація	0%	12,7%	2,06*	13,6%	17,2%
Гіперкомпенсація	11,1%	32,4%	1,51	4,5%	27,6%
Раціоналізація	22,2%	49,3%	1,63*	18,2%	43,1%

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

Результати побудованої нами таблиці спряженості засвідчили, що такі механізми психологічного захисту як «витіснення», «регресія», «проекція», «компенсація» та «раціоналізація» статистично більш властиві вчителям ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, які мають ознаки емоційного вигорання ( $p \leq 0,05$ ). На основі попередніх результатів дослідження, які довели, що більшість означених захисних механізмів мають для даного професійного середовища дезадаптивний характер, ми можемо зробити висновок, що актуалізація дезадаптивних форм психологічного захисту

обумовлює виникнення емоційного вигорання у педагогів експериментальної групи.

Оскільки ведучим механізмом психологічного захисту у даної категорії досліджуваних виявилася проєкція (див. рис. 2.2.), ми можемо констатувати, що її висока представленість у репертуарі захисної поведінки прямо пропорційна вразливості вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту до виникнення ознак емоційного вигорання. Порівняльний аналіз зазначених показників, отриманих у групі педагогів експериментальної групи та контрольних груп показав, що механізми психологічного захисту «регресія» та «проєкція» значно виявились у вчителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту з ознаками емоційного вигорання, на відміну від інших категорій педагогів ( $p \leq 0,05$ ). «Витіснення» як найменш зрілий захисний механізм виявився притаманним усім групам вчителів з ознаками емоційного вигорання (див. табл. 2.13).

На відміну від педагогів ЗОШ-інтернатів, у вчителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту та ЗОШ з ознаками емоційного вигорання, актуалізується «компенсація»: в експериментальній групі відмінності відповідають рівню статистичної значущості  $p \leq 0,05$ , у контрольній групі 2 (ЗОШ) - рівню статистичної значущості  $p \leq 0,001$ . «Гіперкомпенсація», навпаки, не виявила статистично значущих відмінностей з показниками емоційного вигорання в експериментальній групі, проте у контрольній групі 1 та контрольній групі 2 даний механізм захисту виявився великою мірою притаманним учителям з ознаками емоційного вигорання (відповідно  $p \leq 0,01$  та  $p \leq 0,05$ ).

Найбільш цікаві результати було встановлено між «раціоналізацією» та емоційним вигоранням: так, даний захисний механізм спостерігається серед педагогів експериментальної групи та контрольної групи 1 (ЗОШ-інтернати), які мають ознаки емоційного вигорання (відповідно  $p \leq 0,05$  та  $p \leq 0,01$ ), на

відміну від фахівців ЗОШ, у яких «раціоналізація» значно виявилася властивою вчителям, що не мають ознак емоційного вигорання ( $p \leq 0,05$ ).

Результати зв'язку між показниками копінг-стратегій (високого ступеня вираженості) та емоційного вигорання в педагогічному середовищі представлено у таблиці 2.14.

Таблиця 2.14

Співвідношення показників представленості захисних механізмів і емоційного вигорання у досліджуваних вибірках

Захисні механізми	ЗОШ-інтернати для дітей з вадами інтелекту			ЗОШ-інтернати	
	без емоц.вигорання n=9	з емоц.вигоранням n=71	$\varphi$	без емоц.вигорання n=22	з емоц.вигоранням n=58
Витіснення	0%	11,3%	1,94*	0%	6,9%
Регресія	0%	8,5%	1,68*	0%	1,7%
Заміщення	0%	1,4%	0,67	0%	1,7%
Заперечення	44,4%	43,7%	0,04	36,4%	48,3%
Проекція	44,4%	74,6%	1,77*	54,5%	51,7%
Компенсація	0%	12,7%	2,06*	13,6%	17,2%
Гіперкомпенсація	11,1%	32,4%	1,51	4,5%	27,6%
Раціоналізація	22,2%	49,3%	1,63*	18,2%	43,1%

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

Встановлено, що вчителі експериментальної групи з ознаками емоційного вигорання статистично більше використовують наступні стратегії опанування стресу: «конфронтаційний копінг» ( $p \leq 0,001$ ), «дистанціювання» ( $p \leq 0,01$ ) та «втечу-уникнення» ( $p \leq 0,05$ ). Слід зауважити, що означені копінг-стратегії мають для даної категорії вчителів дезадаптивний характер та проявляються у вигляді усвідомлених агресивних дій або намагань уникнути вирішення проблемної ситуації. Дані способи опанування стресу не здатні призвести до конструктивного розв'язання складного питання, їхнє використання актуалізує і напружує відповідні їм дезадаптивні механізми психологічного захисту та обумовлює виникнення ознак емоційного

вигорання у вчителів ОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту (див. табл. 2.14).

Зазначимо, що найбільш адаптивний копінг для педагогів експериментальної групи «планування вирішення проблеми» виявився в значно більшій мірі у вчителів, які не мають ознак емоційного вигорання ( $p \leq 0,001$ ). Це надало нам підстави вважати означену копінг-стратегію умовою попередження емоційного вигорання у даному професійному середовищі.

Порівняльний аналіз зазначених показників, отриманих у групі педагогів експериментальної групи та контрольних груп показав, що «конфронтаційний копінг», «дистанціювання» та «втеча-уникнення» обумовлює виникнення емоційного вигорання не лише в експериментальній групі. Означені копінг-стратегії мають статистичні відмінності в контрольних групах: так, «конфронтаційний копінг» виявився у 43,1% вчителів ЗОШ-інтернатів та 50% вчителів ЗОШ, які мають ознаки емоційного вигорання; відповідно «дистанціювання» використовують 72,4% респондентів з ознаками емоційного вигорання контрольної групи 1 та 52,4% контрольної групи 2; «втеча-уникнення» зустрічається у 25,9% педагогів ЗОШ-інтернатів та 9,5% вчителів ЗОШ, які мають ознаки емоційного вигорання. Таким чином, дані копінг-стратегії пов'язуються з емоційним вигоранням в усіх групах вчителів.

«Прийняття відповідальності» та «самоконтроль», які входять до найбільш виражених стратегій опанування стресу у фахівців ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту (див. рис. 2.3.) та мають слабкий позитивний зв'язок з дезадаптацією, не виявили суттєвих відмінностей у групах учителів з емоційним вигоранням та без нього. Отже, означені копінг-стратегії не можуть розглядатись в якості основних факторів, що обумовлюють виникнення емоційного вигорання у педагогів експериментальної групи, на відміну від учителів ЗОШ-інтернатів, серед яких 75,9% респондентів з ознаками вигорання використовують «самоконтроль», 79,3% - «прийняття

відповідальності». Цікаво, що у групі вчителів ЗОШ, навпаки, до «самоконтролю» долучаються 68,4% респондентів, які не мають ознак емоційного вигорання. Необхідно зазначити, що проблемно-орієнтована копінг-стратегія «планування вирішення проблем» може бути запорукою успішної «боротьби» з емоційним вигоранням не лише серед фахівців ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту. Отримані результати свідчать, що у контрольних групах дану стратегію вирішення проблемної ситуації використовує переважна більшість учителів без ознак емоційного вигорання ( $p \leq 0,001$ ) (див. табл. 2.14).

Відмінності ми спостерігали, аналізуючи зв'язок між показниками активної копінг-стратегії «пошук соціальної підтримки» та емоційного вигорання: педагоги ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту без ознак вигорання, на відміну від своїх колег з інших освітніх закладів, меншою мірою схильні долучатися до означеного копіngu, тоді як у контрольних групах відповідно 95,5% та 47,4% респондентів, які не мають ознак емоційного вигорання, залучають зовнішні соціальні ресурси для вирішення проблемної ситуації. Отримані результати ще раз свідчать про недооцінку даного копіngu при опануванні стресу та запобіганні емоційного вигорання вчителями освітніх закладів для дітей з вадами інтелекту (див табл. 2.8).

У педагогів експериментальної групи не виявилось статистично значущих відмінностей у групах з ознаками емоційного вигорання та без ознак емоційного вигорання і копінг-стратегією «позитивна переоцінка» на відміну від вчителів ЗОШ, у яких до даного копіngu здебільшого вдаються респонденти, які не мають ознак емоційного вигорання ( $p \leq 0,001$ ) (див. табл. 2.14). Таким чином, у педагогів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту спостерігається дефіцит та обмеженість у використанні адаптивних копінг-стратегій, за допомогою яких можна протидіяти виникненню емоційного вигорання.

Аналіз зв'язків між показниками копінг-ресурсів як невід'ємної складової захисно-копінгової поведінки та показниками емоційного

вигорання виявив, що вчителі експериментальної групи з низьким рівнем ресурсності мають ознаки емоційного вигорання ( $p \leq 0,001$ ) (див. табл. 2.15).

Таблиця 2.15

Співвідношення показників копінг-ресурсів з показниками емоційного вигорання у досліджуваних вибірках

Рівень ресурсності	ЗОШ-інтернати для дітей з вадами інтелекту			ЗОШ- інтернати			ЗОШ		
	без емоц. виг. n=9	з емоц. виг. n=71	φ	без емоц. виг. n=22	з емоц.виг. n=58	φ	без емоц.виг. n=38	з емоц.виг. n=42	φ
Високий	66,7%	0%	5,41***	63,6%	0%	7,36***	89,5%	0%	11,09***
Середній	33,3%	36,6%	0,20	36,4%	43,1%	0,51	10,5%	33,3%	2,54**
Низький	0%	63,4%	5,21***	0%	56,9%	6,81***	0%	66,7%	8,54***

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

Порівняльний аналіз показників означених параметрів між експериментальною та контрольними групами засвідчив подібну ситуацію в контрольних групах: педагоги ЗОШ-інтернатів та ЗОШ, як і їхні колеги зі шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, що мають низький рівень ресурсності, виявилися схильними до емоційного вигорання ( $p \leq 0,001$ ). Таким чином, ми можемо констатувати, що дисбаланс між придбаннями і втратами особистісних ресурсів обумовлює виникнення емоційного вигорання у всіх категорій педагогічних працівників. Відмінності ми зафіксували між середнім рівнем ресурсності та показниками емоційного вигорання в експериментальній та контрольній групі 2 (ЗОШ): у середовищі вчителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту середній рівень ресурсності не

пов'язується з емоційним вигоранням на відміну від педагогів ЗОШ, для яких даний рівень ресурсності виявився прямо пропорційним виникненню емоційного вигорання ( $p \leq 0,01$ ). Високий рівень ресурсності спостерігається у вчителів без ознак емоційного вигорання як в експериментальній групі, так і в контрольних групах ( $p \leq 0,001$ ). Отже, підтримка балансу між професійними та життєвими розчаруваннями і досягненнями може бути умовою попередження емоційного вигорання в педагогічному середовищі. Аналізуючи співвідношення показників «придбань» та «втрат» персональних ресурсів, можна засвідчити, що суб'єктивні оцінки втрат внутрішніх ресурсів перевищують кількість показників їхнього придбання у всіх категорій учителів, які мають ознаки емоційного вигорання ( $p \leq 0,001$ ) (див. табл. 2.16).

Таблиця 2.16

Співвідношення показників ресурсних втрат та придбань з показниками емоційного вигорання у досліджуваних вибірках

Співвідношен ня показників	ЗОШ-інтернати для дітей з вадами інтелекту			ЗОШ- інтернати			ЗОШ		
	без емоц. виг. n=9	з емоц. виг. n=71	φ	без емоц. виг. n=22	з емоц. виг. n=58	φ	без емоц. виг. n=38	з емоц. виг. n=42	φ
придбання >втрати	44,4%	2,8%	3,18 ***	45,5%	5,1%	4,06 ***	89,5%	11,9%	7,91 ***
придбання =втрати	55,6%	38,0%	1,00	54,5%	38,0%	1,31	15,8%	38,1%	2,27 **
придбання <втрати	0%	59,2%	4,97 ***	0%	56,9%	6,81 ***	0%	50,0%	7,02 ***

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

Таким чином, надмірне витрачання внутрішніх резервів без належного і своєчасного їх поповнення обумовлює виникнення емоційного вигорання у вчителів, незалежно від їхньої педагогічної спрямованості. У той же час ми отримали результати, які показали відмінності між експериментальною та контрольною групою 2: у фахівців ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами

інтелекту рівнозначність втрат і придбань ресурсів визначає нормальну професіоналізацію на відміну від учителів ЗОШ, для яких проста відсутність ресурсних втрат може виступати фактором ризику появи в них емоційного вигорання ( $p \leq 0,01$ ). Зазначимо, що переважання показників «придбань» особистісних ресурсів над їхніми «втратами», яке свідчить про можливість накопичувати адаптаційні резерви, для усіх категорій педагогів виявилось засобом запобігання емоційного вигорання ( $p \leq 0,001$ ). Слід зауважити, спираючись на раніше отримані результати дослідження (див. табл. 2.9 та табл. 2.10), що вчителі ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту показали найнижчий особистісний потенціал, нездатність до «консервації» персональних ресурсів, дефіцит адаптаційної енергії відповідно до інших категорій педагогів. Це надало нам підстави стверджувати, що фахівці шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту більшою мірою демонструють уразливість до стрес-синдромів, до яких належить і емоційне вигорання [54].

Для поглибленого аналізу факторів, які обумовлюють прояви емоційного вигорання у педагогів експериментальної групи та, на наш погляд, залежать від специфіки їхнього професійного середовища, за допомогою коефіцієнта лінійної кореляції  $r$ -Пірсона було встановлено зв'язки між показниками симптоматики емоційного вигорання та показниками захисних механізмів, копінг-стратегій, копінг-ресурсів у вчителів досліджуваних закладів освіти (див. дод. Е). Зупинимось детальніше на аналізі значущих коефіцієнтів кореляції між означеними показниками, отриманими у педагогів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту.

Аналіз коефіцієнтів кореляцій між шкалами емоційного вигорання та механізмами психологічного захисту, отриманих у респондентів експериментальної групи, показав, що ведучий для даної категорії вчителів механізм психологічного захисту «проекція» (див. рис. 2.2.), виявив помірні позитивні зв'язки з такими фазами емоційного вигорання, як резистенція ( $r=0,34$ ;  $p \leq 0,01$ ) та виснаження ( $r=0,39$ ;  $p \leq 0,001$ ). Було зафіксовано помірні позитивні зв'язки 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» ( $r=0,31$ ;  $p\leq 0,01$ ). Отже, «проекція» у досліджуваній вибірці великою мірою зумовлює деформацію (дегуманізацію) відносин із суб'єктами професійної взаємодії, появу деструктивних змін в емоційно-вольовій та особистісній сферах фахівців, у системі професійних цінностей особистості, призводить до психосоматичних й психовегетативних порушень. Дезадаптивний захисний механізм «регресія», який статистично більш виражений у вчителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту (див. табл. 2.7), 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 вибіркоvim 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» ( $r=0,25$ ;  $p\leq 0,05$ ). Таким чином, «регресія» не лише пов'язується з виникненням емоційного вигорання в даному професійному середовищі (див. табл. 2.13), а й обумовлює прояв широкого спектру симптомів (див. табл. Е.1, дод. Е). «Заміщення», яке в досліджуваній вибірці має незначну вираженість (див. рис. 2.2.), виявило помірні позитивні зв'язки з фазою резистенції ( $r=0,48$ ;  $p\leq 0,001$ ), слабкі – з фазою виснаження ( $r=0,23$ ;  $p\leq 0,05$ ). У фазі резистенції даний механізм психологічного захисту позитивно корелює з «емоційно-моральною дезорієнтацією» ( $r=0,53$ ;  $p\leq 0,001$ ) «неадекватним вибіркоvim емоційним реагуванням» ( $r=0,41$ ;  $p\leq 0,001$ ) та «редукцією професійних обов'язків» ( $r=0,38$ ;  $p\leq 0,01$ ). Зазначимо, що слабкі позитивні зв'язки також виявилися з «незадоволеністю собою» (фаза напруги) ( $r=0,23$ ;  $p\leq 0,05$ ) та «емоційним дефіцитом» (фаза виснаження)

( $r=0,28$ ;  $p\leq 0,05$ ). Отримані результати надали нам підстави стверджувати, що актуалізація (напруженість) даного дезадаптивного для вчителів експериментальної групи захисного механізму, значною мірою може спричинити появу симптомів, перш за все пов'язаних з фазою резистенції. «Компенсація», яка виявилась прямо пропорційною виникненню емоційного вигорання у вчителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту (див. табл. 2.13), значно пов'язується з фазами резистенції ( $r=0,52$ ;  $p\leq 0,001$ ) та виснаження ( $r=0,56$ ;  $p\leq 0,001$ ). У фазі резистенції відмічено значущі позитивні зв'язки з «неадекватним вибіркоvim емоційним реагуванням» ( $r=0,45$ ;  $p\leq 0,001$ ), «редукцією професійних обов'язків» ( $r=0,54$ ;  $p\leq 0,001$ ), та «емоційно-моральною дезорієнтацією» ( $r=0,31$ ;  $p\leq 0,01$ ). У фазі виснаження значні та помірні позитивні зв'язки спостерігаються з наступними симптомами: «емоційним дефіцитом» ( $r=0,55$ ;  $p\leq 0,001$ ), «деперсоналізацією» ( $r=0,44$ ;  $p\leq 0,001$ ) та «психосоматичними й психовегетативними порушеннями» ( $r=0,32$ ;  $p\leq 0,01$ ), слабкі – з «емоційною відстороненістю» ( $r=0,25$ ;  $p\leq 0,05$ ). Зазначимо, що слабкий позитивний зв'язок ми отримали також із симптомом «загнаність до клітки» (фаза напруги) ( $r=0,26$ ;  $p\leq 0,05$ ). Виходячи з вищенаведеного, можна констатувати, що «компенсація» спонукає виникнення широкої симптоматики здебільшого фаз резистенції та виснаження у вчителів експериментальної групи. «Раціоналізація», яка для даної категорії педагогів має більшою мірою дезадаптивний характер, помірно позитивно корелює з фазою виснаження ( $r=0,34$ ;  $p\leq 0,01$ ). Таким чином, актуалізація означеного механізму захисту прямо пропорційна падінню загального енергетичного тону й ослабленню нервової системи у вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту. Узагальнюючи отримані результати, можна зробити висновок, що усі механізми психологічного захисту, які обумовлюють прояви емоційного вигорання у педагогів експериментальної групи, виявилися дезадаптивними різної міри вираженості для даної категорії педагогічних працівників.

Проаналізуємо коефіцієнти кореляцій між показниками шкал емоційного вигорання та копінг-стратегій, отриманими у респондентів експериментальної групи. Значущі кореляційні зв'язки ми отримали між симптомами/фазами емоційного вигорання та усіма найбільш вираженими копінг-стратегіями у вчителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту. Так, найбільш виражені стратегії опанування стресу «самоконтроль» та «прийняття відповідальності» (див. рис. 2.3.) виявилися позитивно пов'язаними з «тривогою і депресією» (фаза напруги) (відповідно  $r=0,39$ ;  $p\leq 0,001$  та  $r=0,46$ ;  $p\leq 0,001$ ). Копінг «прийняття відповідальності» негативно слабо корелює із симптомом «незадоволеність собою» (фаза напруги) ( $r=-0,25$ ;  $p\leq 0,05$ ), що може пояснюватися дією «регресії» як механізму психологічного захисту («комплекс жертви»).

Означені, більшою мірою дезадаптивні для даного професійного середовища, емоційно-орієнтовані копінг-стратегії, які характеризуються надмірним контролем емоційних і поведінкових реакцій та намаганням взяти на себе відповідальність безвідносно до проблемної ситуації, не призводять до конструктивного вирішення проблеми, а лише посилюють тривожну і депресивну симптоматику як прояв емоційного вигорання у респондентів експериментальної групи. Позитивні зв'язки встановлено між дезадаптивною копінг-стратегією «дистанціюванням» (див. табл. 2.12) та 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 було 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 «дистанціюванням» позитивно корелює також з «тривогою і депресією» (фаза напруги) ( $r=0,34$ ;  $p\leq 0,01$ ). Отже, свідоме віддалення від проблемної ситуації

не усуває її травмуючу дію та в більшій мірі обумовлює виникнення симптомів, що характеризують супротив наростаючому стресу. Цікаво, що вдавання вчителів до даного копінгу з метою попередження емоційної перенапруги та запобігання порушень емоційної сфери, схильно призводити до виникнення симптомів емоційного вигорання, значно пов'язаних саме з деформацією емоційно-вольової сфери особистості. «Позитивна переоцінка», яка для вчителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту виявилася відносно адаптивною копінг-стратегією, помірно корелює з фазою резистенції ( $r=-0,38$ ;  $p\leq 0,01$ ) та має негативні зв'язки з симптомами даної фази: «неадекватним вибіркоким емоційним реагуванням» ( $r=-0,32$ ;  $p\leq 0,01$ ) та «редукцією професійних обов'язків» ( $r=-0,43$ ;  $p\leq 0,001$ ). Необхідно зазначити, що слабкий негативний зв'язок зафіксовано із симптомом «незадоволеність собою» (фаза напруги) ( $r=-0,23$ ;  $p\leq 0,05$ ). Отже, подолання негативних переживань відносно проблеми за рахунок надання їй позитивного значення прямо пропорційне почуттю задоволеності собою, своїм професійним вибором. Вдавання до даного копінгу унеможлиблює активне та конструктивне вирішення проблемної ситуації, проте значно зменшує негативні прояви емоційного вигорання у фазі резистенції.

Відносно інших стратегій опанування стресу, значущі кореляційні зв'язки було отримано між симптомами/фазами емоційного вигорання та копінгами «втеча-уникнення», «планування вирішення проблеми» й «конфронтацією». Зокрема, дезадаптивна копінг-стратегія «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 виявив помірні позитивні зв'язки 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» ( $r=0,37$ ;  $p\leq 0,01$ ). Отже, реагування на стресову ситуацію за типом уникнення посилює напругу, послаблює нервову систему та обумовлює прояв широкої симптоматики за всіма фазами емоційного вигорання. Дезадаптивний для даного професійного середовища «конфронтаційний копінг» (див. табл. 2.12), 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 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 виявився з «неадекватним вибірковим емоційним реагуванням» (фаза резистенції) ( $r=0,27$ ;  $p\leq 0,05$ ). Отримані результати надали нам підстави стверджувати, що свідоме звернення до «конфронтаційного копінгу» як засобу вирішення проблемної ситуації, не здатне виконати цю функцію, оскільки постійне витрачання значних енергетичних ресурсів при здійсненні агресивної поведінкової копінг-стратегії обумовлює тривожну напругу та призводить великою мірою до фізичного, емоційного і когнітивного виснаження особистості, появи психосоматичних й психовегетативних порушень. Адаптивна проблемно-орієнтована копінг-стратегія «планування вирішення проблеми» (див. табл. 2.12), 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 ( $r=-0,37$ ;  $p\leq 0,01$ ). Було 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 вибірковим 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» ( $r=-0,40$ ;  $p\leq 0,001$ ). Таким чином, формування у вчителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту навичок цілеспрямованого і планомірного вирішення проблемної ситуації надасть можливість як попередити прояви емоційного вигорання, так і знизити ризик його виникнення в даному професійному середовищі (див. табл. 2.14). «Пошук соціальної підтримки» можна розглядати як важливий ресурс психологічного подолання стресу для даної категорії педагогів, оскільки він допомагає запобігти розширенню дії емоційного вигорання за межі професійної діяльності ( $p\leq 0,01$ ).

Аналіз коефіцієнтів кореляцій між шкалами емоційного вигорання та показниками копінг-ресурсів показав, що «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 ( $r=-0,48$ ;  $p\leq 0,001$ ). Було зафіксовано значущі зв'язки негативного напрямку з усіма симптомами емоційного вигорання (окрім «емоційної відстороненості» - фаза виснаження). Позитивні значущі зв'язки зафіксовано 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) ( $r=0,42$ ;  $p\leq 0,001$ ). Таким чином, надмірне витрачання адаптаційних ресурсів підсилює напругу, обумовлює деструктивні зміни в емоційно-вольовій та особистісній сферах учителів експериментальної групи. Відновлення балансу між придбаннями ресурсів та

їхніми втратами, розвиток у педагогів навичок раціонального використання персональних ресурсів може бути важливою умовою попередження емоційного вигорання у вчителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, що підтверджується раніше отриманими даними (див. табл. 2.15, 2.16). Аналіз особливостей взаємодії і співвідношення несвідомих захисних механізмів, свідомих стратегій подолання стресу й копінг-ресурсів як змістовних складових захисно-копінгової поведінки фахівців експериментальної групи та коефіцієнтів кореляцій між шкалами емоційного вигорання і компонентами захисно-копінгової поведінки надав можливість подальшого прогнозування проявів емоційного вигорання у вчителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, а також впровадження превентивних заходів щодо його виникнення в означеному професійному середовищі.

Отже, виходячи з вищенаведеного, можна констатувати, що дезадаптивні форми захисно-копінгової поведінки обумовлюють виникнення та прояви емоційного вигорання у вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту. Отримані результати надають нам підстави розглядати адаптивні форми захисно-копінгової поведінки як такі, що мають запобіжну дію щодо виникнення емоційного вигорання в даному педагогічному середовищі.

Для визначення особливостей зв'язків між компонентами захисно-копінгової поведінки та емоційним вигоранням вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту ми порівняли коефіцієнти кореляцій, отримані у респондентів експериментальної групи з показниками фахівців контрольних груп за допомогою Z-критерія Фішера.

Порівняльний аналіз кореляцій між означеними показниками виявив, що у вчителів експериментальної групи домінуючий механізм психологічного захисту «проекція» помірно корелює з фазою виснаження ( $r=0,39$ ;  $p\leq 0,001$ ) та симптомом даної фази «деперсоналізацією» ( $r=0,47$ ;  $p\leq 0,001$ ), тоді як у контрольній групі 1 зв'язків не виявлено взагалі

(відповідно  $Z=2,33$ ;  $p\leq 0,05$  та  $Z=3,28$ ;  $p\leq 0,001$ ). Отже, перенос педагогами на дітей з психофізичними вадами власних неприйнятних почуттів, мотивів, рис характеру тощо обумовлює особистісне відсторонення, негативізм та цинічне ставлення до них. Усвідомлення невідповідності подібного відношення до суб'єктів педагогічної діяльності вимогам роботи в подібних закладах освіти викликає почуття емоційної спустошеності та знемоги значно більшою мірою, ніж це спостерігається у вчителів ЗОШ-інтернатів. У педагогів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, на відміну від їхніх колег з контрольної групи 1, захисні механізми «регресія» та «компенсація» позитивно корелюють із симптомом «емоційний дефіцит». Визначені відмінності у показниках кореляцій відповідають статистично значущому рівню. В експериментальній групі також зафіксовано значні зв'язки між «компенсацією» та фазами резистенції ( $r=0,52$ ;  $p\leq 0,001$ ) та виснаження ( $r=0,56$ ;  $p\leq 0,001$ ), тоді як у контрольній групі 1 зв'язків не виявлено взагалі (відповідно  $Z=2,32$ ;  $p\leq 0,05$  та  $Z=2,49$ ;  $p\leq 0,01$ ). Отже, означені механізми психологічного захисту, які виявилися статистично більш властивими вчителям ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту з ознаками емоційного вигорання (див. табл. 2.13), обумовлюють прояви емоційного вигорання у даній категорії педагогів значніше, ніж у фахівців ЗОШ-інтернатів.

Аналізуючи статистично значущі відмінності коефіцієнтів кореляцій між показниками фаз/симптомів емоційного вигорання та копінг-стратегій за допомогою Z-критерія Фішера, була виявлена значна кількість відмінностей між означеними показниками, отриманими у педагогічних працівників загальноосвітніх закладів інтернатного типу.

Так, у педагогів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту «конфронтаційний копінг» помірно корелює із «психосоматичними й психовегетативними порушеннями» (фаза виснаження) ( $r=0,33$ ;  $p\leq 0,01$ ), у контрольній групі 1 значущих зв'язків між даними показниками не виявлено ( $Z=2,20$ ;  $p\leq 0,05$ ). Отже, свідоме використання агресивних дій у роботі з

дітьми, що мають вади інтелектуального розвитку, не тільки не сприяє емоційній розрядці та вирішенню проблемної ситуації, а й посилює емоційне виснаження, яке у вчителів експериментальної групи, на відміну від респондентів контрольної групи 1, проявляється у вигляді різноманітних захворювань, обумовлених психосоматикою. Найбільш виражені у фахівців експериментальної групи копінг-стратегії «самоконтроль» та «прийняття відповідальності», навпаки, не виявили значущих зв'язків з фазою резистенції у даній категорії вчителів, однак мають помірний зв'язок з даною фазою у педагогів ЗОШ-інтернатів (відповідно  $r=0,39$ ;  $p\leq 0,01$ ;  $Z=2,49$ ;  $p\leq 0,01$  та  $r=0,48$ ;  $p\leq 0,001$ ;  $Z=3,16$ ;  $p\leq 0,001$ ). Зазначимо, що у вчителів освітніх закладів для дітей з вадами інтелекту не зафіксовано значущих зв'язків між «прийняттям відповідальності» та фазою напруги, а також симптомами «незадоволеність собою», «розширення сфери економії емоцій», «неадекватне вибіркоче емоційне реагування» на відміну від педагогів ЗОШ-інтернатів, у яких виявлено помірні зв'язки між означеними показниками. Визначені відмінності у показниках кореляцій відповідають статистично значущому рівню. Отже, у респондентів експериментальної групи означені копінг-стратегії великою мірою обумовлюють виникнення тривожних та депресивних станів на відміну від вчителів ЗОШ-інтернатів, у яких вони одночасно посилюють напруженість та актуалізують дисфункціональний захист у вигляді неадекватного обмеження діапазону та інтенсивності включення емоцій у професійне та непрофесійне спілкування. У педагогів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту між копінгом «втеча-уникнення» та симптомом «незадоволеність собою» не визначено значущих кореляційних зв'язків, відповідно у вчителів ЗОШ-інтернатів вони існують ( $r=0,37$ ;  $p\leq 0,01$ ;  $Z=2,54$ ;  $p\leq 0,01$ ). Отже, свідоме уникнення вирішення проблем респондентами експериментальної групи значно більше допомагає їм зберегти самоповагу як до професіонала, на відміну від педагогів контрольної групи 1, у яких ухилення від подолання проблеми обумовлює виникнення невдоволення собою, обраною професією, посадою, що обіймає

тощо. Цікавими виявилися результати порівняння кореляцій між копінг-стратегією «позитивна переоцінка» та симптомами емоційного вигорання у досліджуваних вибірках. Так, в експериментальній групі означена стратегія опанування стресу помірно негативно корелює із симптомами емоційного вигорання: «неадекватним вибіркоvim емоційним реагуванням» ( $r=-0,32$ ;  $p\leq 0,01$ ) та «редукцією професійних обов'язків» ( $r=-0,43$ ;  $p\leq 0,01$ ); у контрольній групі 1 значущих зв'язків між даними показниками не виявлено (відповідно  $Z=2,09$ ;  $p\leq 0,05$  та  $Z=2,54$ ;  $p\leq 0,01$ ). Отже, філософське відношення до професії, сприйняття її як певну «місію» допомагає вчителям шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, на відміну від їхніх колег із ЗОШ-інтернатів, запобігти неадекватній економії емоцій у професійній діяльності, спробам скоротити обов'язки, які вимагають надмірних витрат тощо.

Між показниками фаз/симптомів емоційного вигорання та копінг-ресурсами, отриманими у вчителів загальноосвітніх закладів інтернатного типу, статистично значущих відмінностей коефіцієнтів кореляцій виявлено не було. Порівняльний аналіз коефіцієнтів кореляції між показниками фаз/симптомів емоційного вигорання та механізмів психологічного захисту, отриманих у педагогів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту та ЗОШ, дозволив виявити суттєві відмінності між означеними показниками у досліджуваних вибірках.

Найбільшу кількість відмінностей було зафіксовано між показниками фаз/симптомів емоційного вигорання та «регресією». Так, у респондентів експериментальної групи означений захисний механізм виявив значущі 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 ( $r=0,43$ ;  $p\leq 0,001$ ) на відміну від фахівців контрольної групи 2, у яких не було зафіксовано жодних значущих зв'язків між даними показниками (відповідно  $Z=2,37$ ;  $p\leq 0,01$ ,  $Z=2,42$ ;  $p\leq 0,01$  та  $Z=2,42$ ;  $p\leq 0,01$ ). В експериментальній групі «регресія» позитивно корелює із симптомами емоційного вигорання: «тривогою і

депресією» ( $r=0,49$ ;  $p\leq 0,001$ ), «редукцією професійних обов'язків» ( $r=0,52$ ;  $p\leq 0,001$ ), «емоційним дефіцитом» ( $r=0,41$ ;  $p\leq 0,001$ ), «деперсоналізацією» ( $r=0,55$ ;  $p\leq 0,001$ ) та «психосоматичними й психовегетативними порушеннями» ( $r=0,43$ ;  $p\leq 0,001$ ); значущі зв'язки між означеними показниками в контрольній групі 2 відсутні. Виявлені відмінності відповідають статистично значущому рівню. Отже, несвідоме використання інфантильних поведінкових реакцій учителями ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту як стратегію подолання проблемної ситуації прискорює розвиток емоційного вигорання та посилює його прояви більш значною мірою, ніж у педагогів ЗОШ. Протилежна ситуація спостерігається при порівнянні коефіцієнтів кореляції між показниками фаз/симптомів емоційного вигорання та захисним механізмом «витісненням» у досліджуваних вибірках. У вчителів експериментальної групи даний механізм захисту не виявив значущих зв'язків з фазами емоційного вигорання, однак має помірні зв'язки у групі педагогів ЗОШ: з напругою ( $r=0,36$ ;  $p\leq 0,01$ ;  $Z=2,13$ ;  $p\leq 0,05$ ), резистенцією ( $r=0,45$ ;  $p\leq 0,001$ ;  $Z=2,17$ ;  $p\leq 0,05$ ), виснаженням ( $r=0,43$ ;  $p\leq 0,01$ ;  $Z=2,14$ ;  $p\leq 0,05$ ). «Витіснення» в експериментальній групі не має значущих зв'язків з такими симптомами емоційного вигорання, як «переживання психотравмуючих обставин», «тривога і депресія», «розширення сфери економії емоцій» та «емоційний дефіцит» на відміну від контрольної групи 2, в якій зафіксовано помірні зв'язки між даними показниками. Виявлені відмінності відповідають статистично значущим рівням. Отже, усунення зі свідомості соціально неприйнятних прагнень, потягів, бажань тощо допомагає вчителям шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, на відміну від педагогів ЗОШ, знизити емоційну напруженість та мінімізувати негативні переживання при взаємодії із суб'єктами їхньої професійної діяльності. Схожа ситуація спостерігається із захисним механізмом «заперечення», який не виявив значущих кореляційних зв'язків із симптомами «незадоволеність собою», «редукція професійних обов'язків» та «психосоматичні й психовегетативні

порушення» у респондентів експериментальної групи. Водночас у фахівців ЗОШ виявився помірний зв'язок між даними показниками, але негативного спрямування (відповідно  $r=-0,47$ ;  $p\leq 0,001$ ;  $Z=2,14$ ;  $p\leq 0,05$ ,  $r=-0,42$ ;  $p\leq 0,001$ ;  $Z=2,13$ ;  $p\leq 0,05$ ,  $r=-0,35$ ;  $p\leq 0,01$ ;  $Z=2,78$ ;  $p\leq 0,01$ ). Отже, «заперечення», яке не виявилось пов'язаним з виникненням емоційного вигорання в досліджуваних освітніх закладах (див. табл. 2.13), меншою мірою здатне запобігти почуттю внутрішньої незадоволеності професійним вибором, спрощенню професійних обов'язків в емоційно напружених ситуаціях, знизити ризик виникнення психосоматичних порушень у вчителів освітніх закладів для дітей з вадами інтелекту, ніж у їхніх колег із ЗОШ. Оскільки специфіка роботи у школах-інтернатах для дітей з вадами інтелекту передбачає більш тісний емоційний контакт з вихованцями, ніж у ЗОШ, тому заперечення фруструючих обставин не може бути запорукою попередження означених симптомів емоційного вигорання в даному професійному середовищі. Найменш виражений у респондентів експериментальної групи механізм психологічного захисту «заміщення» (див. рис. 2.2.), виявив значущі зв'язки з фазою резистенції ( $r=0,48$ ;  $p\leq 0,001$ ), а також із симптомами цієї фази - «неадекватним вибірковим емоційним реагуванням» ( $r=0,41$ ;  $p\leq 0,001$ ), «емоційно-моральною дезорієнтацією» ( $r=0,53$ ;  $p\leq 0,001$ ) та «редукцією професійних обов'язків» ( $r=0,38$ ;  $p\leq 0,01$ ); у контрольній групі 2 значущих зв'язків між даними показниками не зафіксовано. Отже, порівняно з педагогами ЗОШ, зсув вчителями ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту негативних емоцій і почуттів на суб'єктів професійної діяльності, зокрема дітей з вадами інтелектуального розвитку, не тільки не сприяє досягненню поставленої мети, а, навпаки, обумовлює виникнення широкої симптоматики фази резистенції. Найбільш цікаві результати, на наш погляд, було отримано при порівнянні кореляцій між показниками фаз/симптомів емоційного вигорання та захисних механізмів «проекції» і «раціоналізації» в досліджуваних вибірках. Так, «проекція», яка обумовлює виникнення емоційного вигорання виключно у групі вчителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту (див.

табл. 2.13), помірно позитивно корелює з фазою резистенції ( $r=0,34$ ;  $p\leq 0,01$ ), виснаження ( $r=0,39$ ;  $p\leq 0,001$ ) та симптомом даної фази «психосоматичними й психовегетативними порушеннями» ( $r=0,48$ ;  $p\leq 0,001$ ), відповідно у контрольній групі 2 значущих зв'язків між даними показниками виявлено не було (відповідно  $Z=2,39$ ;  $p\leq 0,01$ ,  $Z=3,38$ ;  $p\leq 0,001$  та  $Z=2,54$ ;  $p\leq 0,01$ ). Більшою мірою у вчителів експериментальної групи, на відміну від респондентів ЗОШ, «проекція» корелює із симптомом «деперсоналізація», при цьому зафіксовано різні за напрямком характерні зв'язку між даними показниками в означених вибірках ( $r=0,47$ ;  $p\leq 0,001$  проти  $r=-0,26$ ;  $p\leq 0,05$ ;  $Z=4,26$ ;  $p\leq 0,001$ ). Меншою мірою у групі вчителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, порівняно із ЗОШ, «проекція» корелює з «незадоволеністю собою» та «емоційно-моральною дезорієнтацією», при цьому між означеними показниками також було зафіксовано різні за напрямком характерні зв'язку в означених вибірках ( $r=0,13$  проти  $r=-0,31$ ;  $p\leq 0,01$ ;  $Z=2,48$ ;  $p\leq 0,01$  та  $r=0,20$  проти  $r=-0,23$ ;  $p\leq 0,05$ ;  $Z=2,40$ ;  $p\leq 0,01$ ). Отже, актуалізація даного механізму захисту у вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, на відміну від ЗОШ, посилює прояви емоційного вигорання, деформує соціальні відносини із суб'єктами професійної взаємодії, обумовлює деструктивні зміни в структурі особистості та служить ризиком появи психосоматичних розладів. При цьому вчителям ЗОШ, навпаки, «проекція» допомагає зберігати почуття задоволення собою як фахівцем та обраною професією, попереджати прояви емоційно-моральної дезорієнтації тощо. «Раціоналізація», яка у респондентів експериментальної групи, на відміну від ЗОШ, обумовлює виникнення емоційного вигорання (див. табл. 2.13), значуще корелює в них з фазою виснаження, характер зв'язку між даними показниками в означених вибірках прямо протилежний ( $r=0,34$ ;  $p\leq 0,01$  проти  $r=-0,14$ ;  $Z=2,72$ ;  $p\leq 0,01$ ). Протилежна ситуація спостерігається з фазою резистенції та симптомами емоційного вигорання: в експериментальній групі, порівняно із ЗОШ, «раціоналізація» менше корелює з фазою

резистенції, а також із симптомами «редукція професійних обов'язків» і «деперсоналізація», характер зв'язків також різного спрямування ( $r=0,14$  проти  $r=-0,23$ ;  $p\leq 0,05$ ;  $Z=2,06$ ;  $p\leq 0,05$ ,  $r=0,20$  проти  $r=-0,30$ ;  $p\leq 0,05$ ;  $Z=2,81$ ;  $p\leq 0,01$  та  $r=0,21$  проти  $r=-0,25$ ;  $p\leq 0,05$ ;  $Z=2,57$ ;  $p\leq 0,01$ ). Отже, «раціоналізація» для вчителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту прямо пропорційна виснаженню, тоді як для педагогів ЗОШ вона більше протилежна резистенції. Для респондентів контрольної групи 2 псевдологічне обґрунтування мотивів власної поведінки і мислення здатне попередити в них особистісну відстороненість від суб'єктів педагогічної діяльності та редукцію професійних обов'язків на відміну від фахівців освітніх закладів для дітей з вадами інтелекту, специфіка роботи яких значно ускладнює процес самореалізації та отримання задоволення від трудової діяльності, адже здебільшого витрачені зусилля перевершують отриманий результат.

Порівняльний аналіз коефіцієнтів кореляції між показниками фаз/симптомів емоційного вигорання та копінг-стратегій, отриманих в експериментальній групі та контрольній групі 2, проводився за допомогою Z-критерія Фішера.

Найбільш суттєві відмінності у досліджуваних вибірках було зафіксовано між показниками фаз/симптомів емоційного вигорання та копінгами «самоконтроль» і «прийняття відповідальності». Так, «самоконтроль» у групі вчителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, порівняно із ЗОШ, більшою мірою корелює з «тривогою і депресією», при цьому зафіксовано різні за напрямком характерні зв'язки між даними показниками в означених вибірках ( $r=0,39$ ;  $p\leq 0,001$  проти  $r=-0,19$ ;  $Z=3,32$ ;  $p\leq 0,001$ ). Протилежні за напрямком зв'язки також зафіксовано між «самоконтролем» та «психосоматичними й психовегетативними порушеннями» ( $r=0,18$  у експериментальній групі проти  $r=-0,26$ ;  $p\leq 0,05$  у контрольній групі 2;  $Z=2,46$ ;  $p\leq 0,01$ ). У педагогів ЗОШ-інтернатів для дітей з

вадами інтелекту не виявлено значущих зв'язків між означеним копінгом та фазами напруги і виснаження, у контрольній групі 2 вони існують (відповідно  $r=-0,33$ ;  $p\leq 0,01$ ;  $Z=2,32$ ;  $p\leq 0,05$  та  $r=-0,33$ ;  $p\leq 0,01$ ;  $Z=2,16$ ;  $p\leq 0,05$ ). Копінг-стратегія «прийняття відповідальності» виявила значущі зв'язки з «тривогою і депресією» у обох вибірках, при цьому означені показники мають протилежний характер зв'язку ( $r=0,46$ ;  $p\leq 0,001$  у експериментальній групі проти  $r=-0,48$ ;  $p\leq 0,001$  у контрольній групі 2;  $Z=5,61$ ;  $p\leq 0,001$ ). У групі вчителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту копінг «прийняття відповідальності» не виявив значущих зв'язків з фазами напруги та виснаження, а також симптомами «переживання психотравмуючих обставин», «загнаність до клітки», «розширення сфери економії емоцій», «емоційний дефіцит», «емоційна відстороненість», «деперсоналізація», «психосоматичні й психовегетативні порушення», відповідно у контрольній групі 2 зафіксовано значущі зв'язки негативного напрямку між означеними показниками. Виявлені відмінності відповідають статистично значущому рівню. Отже, фахова діяльність вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту в умовах високого контролю емоційних та поведінкових реакцій, значного фокусування на прийнятті відповідальності в напружених ситуаціях прямо пропорційна виникненню тривоги та депресії у даної категорії педагогів. На відміну від них, свідоме використання означених копінг-стратегій вчителями ЗОШ надає їм змогу знизити емоційну напруженість та попередити виснаження нервової системи.

В експериментальній групі «конфронтаційний копінг» не виявив значущих зв'язків з фазою резистенції та симптомом даної фази «розширення сфери економії емоцій», тоді як в контрольній групі 2 значущі зв'язки зафіксовано (відповідно  $r=0,64$ ;  $p\leq 0,001$ ;  $Z=3,45$ ;  $p\leq 0,001$  та  $r=0,60$ ;  $p\leq 0,001$ ;  $Z=3,92$ ;  $p\leq 0,001$ ). Схожа ситуація спостерігається з копінгом «втеча-уникнення»: в експериментальній групі, порівняно з контрольною групою 2, він меншою мірою корелює з фазою резистенції ( $r=0,24$ ;  $p\leq 0,05$

проти  $r=0,67$ ;  $p\leq 0,001$ ;  $Z=3,11$ ;  $p\leq 0,001$ ) та не виявив значущих зв'язків із симптомом «розширення сфери економії емоцій» ( $Z=3,79$ ;  $p\leq 0,001$ ). Отже, вирішення проблемної ситуації за допомогою агресивних дій або за типом уникнення не сприяє виникненню у вчителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту захисних реакцій у формі резистенції на відміну від фахівців ЗОШ, для яких залучання до означених копінгів зворотно пропорційне досягненню високих результатів у професійній діяльності, що актуалізує резистенцію та поширює її прояв на сферу непрофесійної взаємодії.

Копінг-стратегія «пошук соціальної підтримки» не має значущих зв'язків із симптомом «переживання психотравмуючих обставин» в експериментальній групі, проте виявила їх в контрольній групі 2 ( $r=-0,50$ ;  $p\leq 0,001$ ;  $Z=2,36$ ;  $p\leq 0,05$ ). Отже, недостатня проінформованість щодо специфіки роботи в школах-інтернатах для дітей з вадами інтелекту та стереотипізація сприйняття дітей з психофізичними вадами не дає змоги соціальному оточенню надати необхідну допомогу вчителям означених закладів освіти, на відміну від їхніх колег із ЗОШ, у вирішенні складних професійних ситуацій.

Значущі відмінності також було отримано при порівнянні коефіцієнтів кореляцій між показниками фаз/симптомів емоційного вигорання та копінг-ресурсів, отриманих у експериментальній групі та контрольній групі 2. Так, в експериментальній групі «індекс ресурсності» виявив значущі зв'язки негативного напрямку із симптомом «незадоволеність собою» ( $r=-0,44$ ;  $p\leq 0,001$ ), відповідно у контрольній групі 2 значущих зв'язків між даними показниками зафіксовано не було ( $Z=2,98$ ;  $p\leq 0,001$ ). Меншою мірою у вчителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, порівняно із ЗОШ, «індекс ресурсності» корелює з «розширенням сфери економії емоцій» ( $r=-0,32$ ;  $p\leq 0,01$  проти  $r=-0,61$ ;  $p\leq 0,001$ ;  $Z=2,07$ ;  $p\leq 0,05$ ). Не виявлено в експериментальній групі значущих зв'язків між «втратами» ресурсів та

фазою резистенції, а також симптомом даної фази «розширення сфери економії емоцій», тоді як в контрольній групі 2 вони існують (відповідно  $r=0,56$ ;  $p\leq 0,001$ ;  $Z=2,31$ ;  $p\leq 0,05$  та  $r=0,60$ ;  $p\leq 0,001$ ;  $Z=3,70$ ;  $p\leq 0,001$ ).

Найсуттєвіші відмінності в досліджуваних вибірках було зафіксовано між показниками фаз/симптомів емоційного вигорання та «придбанням» ресурсів. Так, в експериментальній групі значущих зв'язків між означеними показниками виявлено не було, на відміну від контрольної групи 2, у якій шкала «придбання» ресурсів корелює з усіма фазами, а також більшістю симптомів емоційного вигорання: «переживанням психотравмуючих обставин», «загнаністю до клітки», «тривогою і депресією», «неадекватним вибірковим емоційним реагуванням», «емоційно-моральною дезорієнтацією», «редукцією професійних обов'язків», «розширенням сфери економії емоцій» та «деперсоналізацією». Виявлені відмінності відповідають статистично значущим рівням. Отже, отримані результати ще раз підтверджують нашу думку про обмеженість можливостей для придбання персональних ресурсів в умовах роботи в школах-інтернатах для дітей з вадами інтелекту, тому збереження балансу між втратами ресурсів та їхнім придбанням здатне попередити у даної категорії вчителів, на відміну від педагогів ЗОШ, розчарування в обраній професії. Якщо у фахівців експериментальної групи відновлення балансу можливе здебільшого за рахунок зниження надмірних витрат адаптаційної енергії, то вчителі ЗОШ можуть достатньо ефективно працювати в емоційно напружених ситуаціях за умови отримання можливостей для її накопичення.

Таким чином, попарне порівняння коефіцієнтів кореляцій між показниками фаз/симптомів емоційного вигорання та компонентами захисно-копінгової поведінки в досліджуваних вибірках дало змогу визначити статистично значущі відмінності між означеними показниками відносно специфіки педагогічного середовища. Отримані відмінності свідчать про залежність факторів, що обумовлюють прояви емоційного

вигорання, від професійної приналежності різних категорій педагогічних працівників.

## 2.5. Змістовні характеристики копінг-ресурсів учителів шкіл–інтернатів для дітей з вадами інтелекту

З метою більш поглибленого аналізу особливостей копінг-ресурсів та вивчення їхнього якісного складу у вчителів шкіл–інтернатів для дітей з вадами інтелекту було використано Фрайбургський багатофакторний особистісний опитувальник J. Fahrenberg, R. Hampel, H. Selg, в адаптації А.О. Крилова, Т.І. Ронгинської. Наявність або відсутність певних станів і властивостей особистості та ступінь їхньої вираженості дають змогу визначити специфіку адаптаційних ресурсів у даній категорії педагогічних працівників (див. рис. 2.4.).

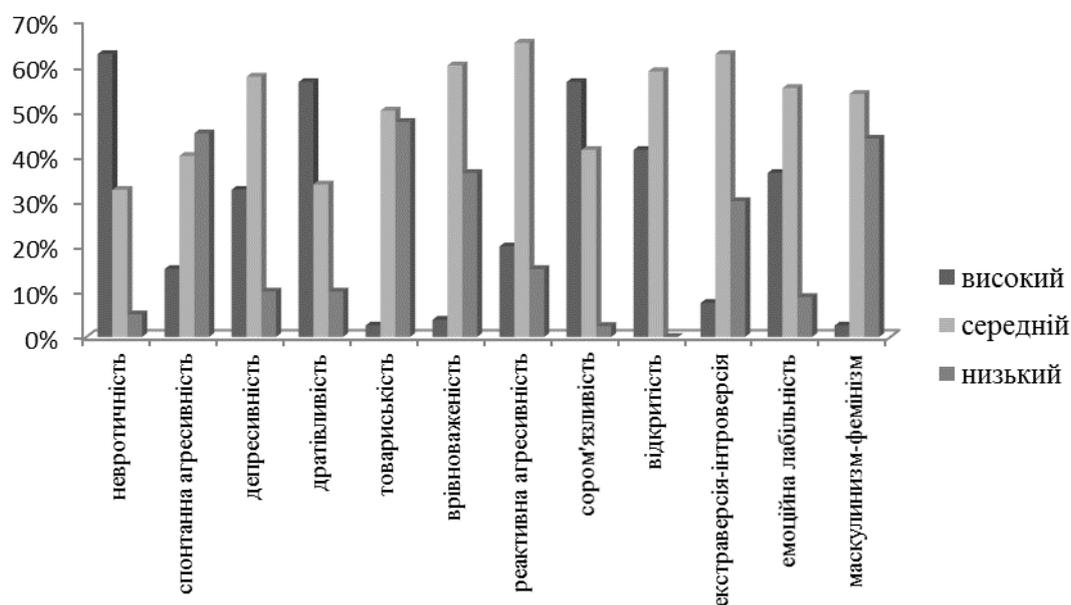


Рис. 2.4. Вираженість станів та властивостей особистості у вчителів шкіл–інтернатів для дітей з вадами інтелекту

Аналіз отриманих результатів показав, що у вчителів експериментальної групи найбільш вираженими виявились наступні шкали:

«невротичність» (62,5%), «дратівливість» (56,3%) та «сором'язливість» (56,3%). «Невротичність» як особистісна властивість свідчить про високий рівень невротизації, яка проявляється в емоційно-психологічній нестійкості поведінки, емоційній реактивності, тривожності, посиленні вегетативних реакцій на дію стрес-факторів тощо. Так, досліджувані фіксували в себе наступні ознаки невротичності: часті головні болі, неприємні відчуття в області серця, живота, відчуття недостатності повітря, безсоння та т.п. У вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту відмічається схильність до негативних емоційних переживань, що проявляється у вигляді неадекватних реакцій на ті чи інші події, емоційних «зривів» та т.п., які вони пояснюють відчуттям постійної напруги та неможливістю розслабитися.

«Дратівливість» свідчить про емоційну нестійкість, неадекватність поведінкових реакцій діючому подразнику, схильність до афективного реагування. Як розбіжність, невідповідність бажаного і реального, дана особистісна властивість характеризується надмірними реакціями на звичайне навколишнє середовище. Так, досліджувані відмічають, що швидко втрачають самовладання, рівновагу, бурхливо реагують навіть на незначні події, при цьому їм важко опанувати себе. У них спостерігається широкий спектр негативних афективних реакцій («Можу так розлютитися, що готовий розбити все, що потрапить під руку», «Я не соромлюся у виразах, якщо мене виведуть з себе» та т.п.).

«Сором'язливість», як відображення відсутності впевненості у власних силах, характеризується почуттям незручності, скутості, боязкості, нерішучості при спілкуванні з іншими людьми. Учителі з високими оцінками за даною шкалою вирізняються низькою самооцінкою, підвищеною тривожністю, страхом негативної оцінки з боку соціуму, отже, мають проблеми із самореалізацією. Вони відмічають, що відчувають себе ніяково, якщо оточуючі починають звертати на них увагу, їх легко збентежити, їм важко виступати перед великою аудиторією. Такі педагоги нерішучі, обережні, вразливі, замкнуті на собі і на своїх хворобливих переживаннях.

Виходячи з вищенаведеного, можна сказати, що у респондентів експериментальної групи в більшій мірі відмічається відсутність таких копінг-ресурсів, як емоційна стійкість, стресостійкість, асертивність, стійка, позитивна самооцінка тощо. Зазначимо, що в експериментальній групі не було діагностовано низьких балів за шкалою «відкритість», що надало нам підстави свідчити про відсутність надмірного прагнення вчителів шкіл-інтернатів до соціальної бажаності.

Особливості копінг-ресурсів педагогів експериментальної групи ми також визначали на основі результатів порівняльного аналізу показників, отриманих за даною методикою у трьох групах досліджуваних. Порівняльний аналіз представленості станів та властивостей особистості високого ступеню вираженості ми здійснювали за допомогою критерія  $\phi$ -Фішера (див. табл. 2.17).

Таблиця 2.17

Представленість станів та властивостей особистості, що мають високий рівень вираженості, у вчителів ЗОШ різних типів

стани і властивості особистості	ЗОШ-інтернати для дітей з вадами інтелекту (n=80)	ЗОШ-інтернати (n=80)	$\phi$	ЗОШ (n=80)	$\phi$
невротичність	62,5 %	37,5 %	3,19***	25 %	4,91***
спонтанна агресивність	15 %	10 %	0,96	7,5 %	1,52
депресивність	32,5 %	30 %	0,34	12,5 %	3,10***
дратівливість	56,3 %	30 %	3,40***	25 %	4,11***
товариськість	2,5 %	3,8 %	0,47	5 %	0,84
врівноваженість	3,8 %	6,3 %	0,73	30 %	4,85***
реактивна агресивність	20 %	22,5 %	0,39	13,8 %	1,05
сором'язливість	56,3 %	47,5 %	1,11	22,5 %	4,48***
екстраверсія-інтроверсія	7,5 %	10%	0,56	10%	0,56
емоційна лабільність	36,2 %	23,7 %	1,73*	16,3 %	2,91***
маскулінізм-фемінізм	2,5 %	7,5 %	1,50	6,3 %	1,20

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

Статистичний аналіз показав, що у вчителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, порівняно із колегами з інших навчальних закладів, більшою мірою виражені наступні шкали: «невротичність» (62,5%

респондентів експериментальної групи проти 37,5% вчителів контрольної групи 1 ( $p \leq 0,001$ ) та 25% контрольної групи 2 ( $p \leq 0,001$ ), «дратівливість» (56,3% респондентів експериментальної групи проти 30 % вчителів контрольної групи 1 ( $p \leq 0,001$ ) та 25% контрольної групи 2 ( $p \leq 0,001$ )), «емоційна лабільність» (36,2% респондентів експериментальної групи проти 23,7 % вчителів контрольної групи 1 ( $p \leq 0,05$ ) та 16,3 % контрольної групи 2 ( $p \leq 0,001$ )).

Отже, «невротичність» та «дратівливість», що виявилися найбільш вираженими особистісними особливостями у вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту (див. рис. 2.4.), статистично більш притаманні фахівцям даного професійного середовища (див. табл. 2.17). Для респондентів експериментальної групи, на відміну від інших категорій педагогів, характерна також «емоційна лабільність», яка характеризується нестійкістю емоційних станів, мало мотивованою крайньою мінливістю настрою, підвищеною збудливістю, недостатньою саморегуляцією.

Суттєві відмінності зафіксовано при порівнянні показників вираженості станів та властивостей особистості, отриманих в експериментальній групі та контрольній групі 2 (ЗОШ). Так, у вчителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, порівняно із ЗОШ, більшою мірою виражена «депресивність» ( $p \leq 0,001$ ) та «сором'язливість» ( $p \leq 0,001$ ), меншою – «врівноваженість» ( $p \leq 0,001$ ). Відзначимо, що за означеними шкалами фахівці навчальних закладів для дітей з вадами інтелекту майже не відрізняються від своїх колег, що працюють у ЗОШ-інтернатах. Отже, педагоги інтернатних закладів освіти, порівняно із ЗОШ, значно більше схильні відчувати пригніченість, тривожність, невпевненість та недовіру до світу, у них низька стресостійкість, спостерігаються труднощі в соціальних контактах.

Виходячи з вищенаведеного, можна сказати, що у вчителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, порівняно з іншими

категоріями педагогів, більшою мірою діагностовано особистісні стани та властивості негативного спрямування, що свідчить про дефіцит копінг-ресурсів та обумовлює низьку резистентність до стресу респондентів експериментальної групи (див. табл. 2.5).

Особливості зв'язків між станами/властивостями особистості та наявністю ознак емоційного вигорання у вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, відносно інших категорій педагогів, ми вивчали за допомогою побудови таблиці спряженості між градаціями зазначених характеристик. Порівняльний аналіз означених показників, отриманих у педагогів трьох груп, ми здійснювали за допомогою критерія  $\phi$ -Фішера (див. табл. 2.18).

Результати побудованої нами таблиці спряженості засвідчили, що висока вираженість таких шкал, як «невротичність», «депресивність», «дратівливість», «сором'язливість» та «емоційна лабільність» значною мірою характерна для вчителів з ознаками емоційного вигорання, незалежно від спрямування навчального закладу ( $p \leq 0,001$ ). Отже, недостатність емоційної та стресостійкості, активності, оптимістичності, упевненості у собі, навичок саморегуляції та т.п., прямо пропорційна ознакам емоційного вигорання у досліджуваному педагогічному середовищі. «Врівноваженість», яка відображає стійкість до впливу стрес-факторів, навпаки, виявилася притаманна більшою мірою педагогам усіх категорій, що не мають ознак емоційного вигорання ( $p \leq 0,001$ ). Це надало нам підстави розглядати означену особистісну властивість як найважливіший копінг-ресурс для вчителів досліджуваних навчальних закладів.

Таблиця 2.18

Співвідношення показників станів та властивостей особистості високого ступеню вираженості з показниками емоційного вигорання у досліджуваних вибірках

стани і	ЗОШ-інтернати для дітей з вадами інтелекту	ЗОШ-інтернати
---------	--	---------------

властивості особистості	без емоц.вигорання (n=9)	з емоц.вигоранням (n=71)	φ	без емоц.вигорання (n=22)	з емоц.вигоранням (n=58)	φ
невротичність	0 %	70,4 %	5,63***	0 %	51,7 %	6,41*
спонтанна агресивність	0 %	16,9 %	2,39**	0 %	13,8 %	3,04*
депресивність	0 %	36,6 %	3,67***	0 %	41,4 %	5,58*
дратівливість	0 %	63,4 %	5,21***	0 %	41,4 %	5,58*
товариськість	11,1 %	1,4 %	1,25	13,6 %	0 %	3,02*
врівноваженість	33,3 %	0 %	3,48***	22,8 %	0 %	3,98*
реактивна агресивність	0 %	22,5 %	2,79**	4,5 %	29,3 %	2,86*
сором'язливість	0 %	63,4 %	5,21***	4,5 %	63,8 %	5,68*
екстраверсія-інтроверсія	11,1 %	7 %	0,40	4,5 %	10,3 %	0,9
емоційна лабільність	0 %	40,8 %	3,92***	0 %	32,8 %	4,87*
маскулінізм-фемінізм	0 %	2,8 %	0,95	18,2 %	3,4 %	2,04

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

Відмінності було зафіксовано при порівнянні показників за шкалами «спонтанна агресивність», «реактивна агресивність», «товариськість», «маскулінізм-фемінізм» та ознаками емоційного вигорання, отриманих у респондентів досліджуваних вибірок. Так, у вчителів експериментальної групи та контрольної групи 1, на відміну від ЗОШ, високу вираженість «спонтанної агресивності» та «реактивної агресивності» зафіксовано в більшій мірі у респондентів, які мають ознаки емоційного вигорання: в експериментальній групі відмінності відповідають рівню статистичної значущості  $p \leq 0,01$ , у контрольній групі 1 - рівню статистичної значущості  $p \leq 0,001$ . На відміну від педагогів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, у фахівців контрольних груп «товариськість» виявлена здебільшого у респондентів, які не мають ознак емоційного вигорання ( $p \leq 0,001$ ). Подібна ситуація спостерігається зі шкалою «маскулінізм-фемінізм»: на відміну від педагогічних працівників шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, висока вираженість «маскулінізму» притаманна великою мірою фахівцям контрольних груп без ознак емоційного вигорання: у контрольній групі 1 відмінності відповідають рівню статистичної значущості  $p \leq 0,05$ , у контрольній групі 2 - рівню

статистичної значущості  $p \leq 0,001$ . Отже, агресивне відношення педагогів до суб'єктів педагогічної діяльності суперечить етичним нормам роботи в навчальних закладах інтернатного типу та вимогам, які висуваються особистості вчителя означених освітніх закладів згідно з професіограмою. Усвідомлення своєї нездатності впоратися з неконтрольованими спалахами гніву та агресивними (ворожими) реакціями по відношенню до соціального оточення актуалізує у фахівців дисфункціональний психологічний захист у вигляді емоційного вигорання. Ми вважаємо, що нівелювання агресивності та трансформація негативних емоцій може стати ефективним копінг-ресурсом для даної категорії вчителів. Навпаки, «товариськість» та «маскулінізм» як особистісні ресурси меншою мірою здатні попередити виникнення емоційного вигорання у вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, проте можуть розглядатись як важливі особистісні особливості, що дозволяють впоратися з вимогами професійного середовища респондентам контрольних груп. Цікаво, що на відміну від педагогів інтернатних закладів освіти, у вчителів ЗОШ як копінг-ресурс виступає також «екстраверсія» (див. табл. 2.18). Таким чином, екстравертованість особистості, що пов'язана з високою потребою у спілкуванні, у поєднанні з маскулініними рисами характеру і поведінки значно не сприяють ефективній протидії емоційному вигоранню в умовах роботи в освітніх закладах для дітей з вадами інтелекту, проте здатні його попередити при взаємодії з дітьми, які мають нормальний інтелект.

Для більш поглибленого аналізу зв'язків між показниками фаз/симптомів емоційного вигорання та показниками станів/властивостей особистості (копінг-ресурсів) у вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту було задіяно коефіцієнт лінійної кореляції  $r$ -Пірсона. Зазначимо, що усі результати кореляційного аналізу між показниками емоційного вигорання та показниками станів/властивостей особистості, отримані у педагогів трьох груп, викладено у додатку Ж. Зупинимось детальніше на

аналізі значущих коефіцієнтів кореляції між означеними показниками, отриманими у педагогів експериментальної групи.

Аналіз коефіцієнтів кореляцій між шкалами емоційного вигорання та найбільш вираженими особистісними станами і властивостями показав, що «невротичність» має значущі зв'язки з усіма фазами емоційного вигорання: напругою ( $r=0,56$ ;  $p\leq 0,001$ ), резистенцією ( $r=0,56$ ;  $p\leq 0,001$ ) та виснаженням ( $r=0,42$ ;  $p\leq 0,001$ ), а також усіма симптомами фази резистенції: «неадекватним вибірковим емоційним реагуванням» ( $r=0,34$ ;  $p\leq 0,01$ ), «емоційно-моральною дезорієнтацією» ( $r=0,32$ ;  $p\leq 0,01$ ), «розширенням сфери економії емоцій» ( $r=0,31$ ;  $p\leq 0,01$ ) та «редукцією професійних обов'язків» ( $r=0,44$ ;  $p\leq 0,001$ ). «Невротичність» пов'язується з більшістю симптомів фази виснаження: «емоційним дефіцитом» ( $r=0,31$ ;  $p\leq 0,01$ ), «деперсоналізацією» ( $r=0,32$ ;  $p\leq 0,01$ ), «психосоматичними й психовегетативними порушеннями» ( $r=0,57$ ;  $p\leq 0,001$ ), а також з такими симптомами фази напруги, як «переживання психотравмуючих обставин» ( $r=0,44$ ;  $p\leq 0,001$ ) та «тривога і депресія» ( $r=0,56$ ;  $p\leq 0,001$ ). Отже, підвищена виснаженість і стомлюваність, що характеризується порушенням балансу між «втратами» та «придбанням» персональних ресурсів (див. табл. 2.9 та 2.10), обумовлює прояв широкої симптоматики емоційного вигорання, особливо пов'язаної з фазою опору, спрощення емоційної регуляції у професійній діяльності вчителів експериментальної групи. Виходячи з вищенаведеного, ми вважаємо, що позбавлення педагогів від невротичної скутості, підвищеної чутливості, тривожності та відновлення балансу між «втратами» та «придбаннями» внутрішніх ресурсів, надасть їм можливість ефективно протидіяти як виникненню (див. табл. 2.18), так і проявам емоційного вигорання. «Дратівливість», як і «невротичність», має значущі зв'язки з усіма фазами емоційного вигорання: напругою ( $r=0,42$ ;  $p\leq 0,001$ ), резистенцією ( $r=0,41$ ;  $p\leq 0,001$ ) та виснаженням ( $r=0,58$ ;  $p\leq 0,001$ ), при цьому більшою мірою пов'язується із симптомами фази напруги: «переживанням психотравмуючих обставин» ( $r=0,31$ ;  $p\leq 0,01$ ), «незадоволеністю собою» ( $r=0,32$ ;  $p\leq 0,01$ ),

«загнаністю до клітки» ( $r=0,44$ ;  $p\leq 0,001$ ), «тривогою і депресією» ( $r=0,36$ ;  $p\leq 0,01$ ). Значущі зв'язки зафіксовано з більшістю симптомів фаз резистенції та виснаження: «неадекватним вибірковим емоційним реагуванням» ( $r=0,31$ ;  $p\leq 0,01$ ), «емоційно-моральною дезорієнтацією» ( $r=0,42$ ;  $p\leq 0,001$ ), «редукцією професійних обов'язків» ( $r=0,34$ ;  $p\leq 0,01$ ), «емоційним дефіцитом» ( $r=0,47$ ;  $p\leq 0,001$ ), «деперсоналізацією» ( $r=0,57$ ;  $p\leq 0,001$ ), «психосоматичними й психовегетативними порушеннями» ( $r=0,45$ ;  $p\leq 0,001$ ). Отже, відсутність у даної категорії вчителів такого копінг-ресурсу, як емоційна стійкість (див. табл. 2.17), призводить здебільшого до посилення проявів симптомів напруги. В умовах напруженості відсутність навичок емоційної саморегуляції обумовлює виникнення захисних реакцій у формі резистенції та призводить до фізичного, емоційного і когнітивного виснаження, включаючи психосоматичні й психовегетативні порушення. Шкала «сором'язливість» помірно корелює з фазою напруги ( $r=0,36$ ;  $p\leq 0,01$ ) та фазою резистенції ( $r=0,34$ ;  $p\leq 0,01$ ), а також симптомами означених фаз: «тривогою і депресією» ( $r=0,46$ ;  $p\leq 0,001$ ) й «розширенням сфери економії емоцій» ( $r=0,33$ ;  $p\leq 0,01$ ). Отже, низька самооцінка та відсутність навичок асертивної поведінки у респондентів експериментальної групи прямо пропорційні нарузі та резистенції, що проявляються у тривожних і депресивних станах та прагненні до ізоляції, зведенні спілкування з іншими людьми навіть у поза професійній діяльності до мінімуму.

Відносно інших станів та властивостей особистості, перш за все необхідно виділити такі шкали, як «депресивність» та «емоційна лабільність», які обумовлюють виникнення емоційного вигорання у всіх категорій вчителів (див. табл. 2.18). Так, означені шкали мають значущі позитивні зв'язки з усіма фазами емоційного вигорання: напругою (відповідно  $r=0,53$ ;  $p\leq 0,001$  та  $r=0,44$ ;  $p\leq 0,001$ ), резистенцією (відповідно  $r=0,56$ ;  $p\leq 0,001$  та  $r=0,33$ ;  $p\leq 0,01$ ) та виснаженням (відповідно  $r=0,41$ ;  $p\leq 0,001$  та  $r=0,34$ ;  $p\leq 0,01$ ). У фазі напруги «депресивність» та «емоційна лабільність» значуще пов'язуються із «переживанням психотравмуючих обставин»

(відповідно  $r=0,44$ ;  $p\leq 0,001$  та  $r=0,42$ ;  $p\leq 0,001$ ), «загнаністю до клітки» (відповідно  $r=0,32$ ;  $p\leq 0,01$  та  $r=0,36$ ;  $p\leq 0,01$ ), «тривогою і депресією» (відповідно  $r=0,65$ ;  $p\leq 0,001$  та  $r=0,43$ ;  $p\leq 0,001$ ); у фазі виснаження - «емоційним дефіцитом» (відповідно  $r=0,32$ ;  $p\leq 0,01$  та  $r=0,33$ ;  $p\leq 0,01$ ), «деперсоналізацією» (відповідно  $r=0,47$ ;  $p\leq 0,001$  та  $r=0,30$ ;  $p\leq 0,05$ ), «психосоматичними й психовегетативними порушеннями» (відповідно  $r=0,47$ ;  $p\leq 0,001$  та  $r=0,31$ ;  $p\leq 0,01$ ). У фазі резистенції «депресивність» помірно корелює з усіма симптомами, «емоційна лабільність» - з «неадекватним вибірковим емоційним реагуванням» ( $r=0,32$ ;  $p\leq 0,01$ ) та «редукцією професійних обов'язків» ( $r=0,34$ ;  $p\leq 0,01$ ). Отже, відсутність позитивного світосприйняття та життєрадісності у респондентів експериментальної групи обумовлює виникнення та представленість широкої симптоматики емоційного вигорання в даному професійному середовищі. Нестабільність емоційного стану, яка виявляється в швидкій зміні одних емоцій іншими під впливом незначних подій, призводить до виникнення у вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту в більшій мірі симптомів напруги та виснаження, в меншій – резистенції. Узагальнюючи вищесказане, можна стверджувати, що формування у педагогів експериментальної групи позитивної життєвої позиції та розвиток емоційної стабільності можуть виступати важливими копінг-ресурсами для запобігання виникнення в них симптомів емоційного вигорання.

Шкала «спонтанна агресивність» помірно пов'язується з фазою виснаження ( $r=0,32$ ;  $p\leq 0,01$ ) та конкретними симптомами емоційного вигорання: «загнаністю до клітки» ( $r=0,31$ ;  $p\leq 0,01$ ), «редукцією професійних обов'язків» ( $r=0,36$ ;  $p\leq 0,01$ ) й «емоційним дефіцитом» ( $r=0,47$ ;  $p\leq 0,001$ ). «Реактивна агресивність» має помірні значущі зв'язки з фазами напруги ( $r=0,31$ ;  $p\leq 0,01$ ) та виснаження ( $r=0,32$ ;  $p\leq 0,01$ ), а також симптомами: «загнаністю до клітки» ( $r=0,46$ ;  $p\leq 0,001$ ) й «емоційною відстороненістю» ( $r=0,34$ ;  $p\leq 0,01$ ). Отже, як спонтанна, так і реактивна агресивність потребують від особистості значних витрат психічної енергії, приводячи,

таким чином, до почуття безвиході, емоційного затору, виснаження нервової системи. Формування у респондентів експериментальної групи таких копінг-ресурсів, як активна життєва позиція, здатність до самореалізації, досягнення мети, усунення перешкод тощо, може виступати в якості засобів попередження в них деструктивних змін в емоційно-вольовій сфері та професійній діяльності.

Шкали «товариськість» і «врівноваженість» 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 помірною корелює з «переживанням психотравмуючих обставин» ( $r=-0,34$ ;  $p\leq 0,01$ ) та «тривоною 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» ( $r=-0,34$ ;  $p\leq 0,01$ ). Отже, наявність у вчителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту товариськості як прояву соціальної активності та стресостійкості нададуть можливість попереджати прояви більшості симптомів емоційного вигорання в даному професійному середовищі.

Узагальнюючи вищенаведене, можна стверджувати, що у вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту спостерігається висока

вираженість станів та властивостей особистості, які обумовлюють емоційне вигорання та недостатня сформованість особистісних особливостей, які здатні його попередити, що свідчить про дефіцит найважливіших копінг-ресурсів у даної категорії педагогічних працівників [54]. Недостатній розвиток вищезначених особистісних ресурсів обумовлює основні прояви емоційного вигорання у респондентів експериментальної групи (див. рис. 2.1.).

Особливості зв'язків між показниками фаз/симптомів емоційного вигорання та показниками станів/властивостей особистості у вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, порівняно з іншими категоріями педагогів, ми вивчали за допомогою Z-критерія Фішера, порівнюючи коефіцієнти кореляцій, отриманих у респондентів експериментальної групи з аналогічними показниками фахівців контрольних груп.

Порівняльний аналіз коефіцієнтів кореляцій у досліджуваних вибірках дав можливість визначити статистично значущі відмінності між показниками фаз/симптомів емоційного вигорання та показниками таких особистісних властивостей, як «товариськість», «врівноваженість», «реактивна агресивність» та «сором'язливість». Так, у педагогів експериментальної групи шкала «товариськість» негативно помірно корелює із симптомом «деперсоналізація» (фаза виснаження) ( $r=-0,35$ ;  $p\leq 0,01$ ), у контрольній групі 1 значущих зв'язків між даними показниками не виявлено ( $Z=2,12$ ;  $p\leq 0,05$ ). Шкала «врівноваженість» у даної категорії вчителів має значущі зв'язки негативного напрямку з фазою виснаження ( $r=-0,37$ ;  $p\leq 0,01$ ) та симптомом даної фази «емоційним дефіцитом» ( $r=-0,45$ ;  $p\leq 0,001$ ) на відміну від фахівців контрольної групи 1, у яких не зафіксовано жодних значущих зв'язків між даними показниками (відповідно  $Z=2,02$ ;  $p\leq 0,05$  та  $Z=2,57$ ;  $p\leq 0,01$ ). Отже, розвиток у респондентів експериментальної групи такого копінг-ресурсу, як товариськість, здатний попередити в них деструктивні зміни в особистісній сфері значно більше, ніж у педагогів ЗОШ-інтернатів. Формування у вчителів

шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту стресостійкості, на відміну від респондентів контрольної групи 1, зворотно пропорційне виснаженню та деструктивним змінам в емоційній сфері фахівців даних навчальних закладів.

Навпаки, у педагогічних працівників освітніх закладів для дітей з вадами інтелекту не було зафіксовано значущих зв'язків між «реактивною агресивністю» та фазою резистенції, а також симптомами «незадоволеність собою» й «неадекватне вибіркове емоційне реагування» на відміну від контрольної групи 1, у якій зафіксовано позитивні значущі зв'язки між даними показниками. Виявлені відмінності відповідають статистично значущим рівням. Подібна ситуація спостерігається зі шкалою «сором'язливість», яка у респондентів експериментальної групи не виявила значущих зв'язків з фазою виснаження та симптомом даної фази «емоційною відстороненістю». Водночас у фахівців ЗОШ-інтернатів значущі зв'язки між даними показниками зафіксовано (відповідно  $r=0,57$ ;  $p\leq 0,001$ ;  $Z=2,57$ ;  $p\leq 0,01$ ,  $r=0,40$ ;  $p\leq 0,001$ ;  $Z=2,39$ ;  $p\leq 0,01$ ). Отже, зниження агресивних реакцій та послаблення/трансформація негативних емоцій у вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту меншою мірою, порівняно із ЗОШ-інтернатами, здатне попередити виникнення резистенції та запобігти такі прояви емоційного вигорання, як незадоволеність собою і професійним вибором, неадекватне обмеження включення емоцій у професійну взаємодію та т.п. Формування адекватної самооцінки та навичок асертивної поведінки у респондентів експериментальної групи, на відміну від контрольної групи 1, меншою мірою може запобігти в них виснаженню та емоційній відстороненості.

Порівняльний аналіз коефіцієнтів кореляцій, отриманих у педагогів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту та ЗОШ, дозволив виявити суттєві відмінності між показниками фаз/симптомів емоційного вигорання та такими особистісними особливостями, як «невротичність», «товариськість», «врівноваженість», «емоційна лабільність».

Так, у респондентів експериментальної групи, на відміну від ЗОШ, шкала «невротичність» менше корелює із симптомом «розширення сфери економії емоцій» ( $r=0,31$ ;  $p\leq 0,01$  проти  $r=0,67$ ;  $p\leq 0,001$ ;  $Z=2,77$ ;  $p\leq 0,01$ ). Означена шкала у вчителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту не виявила значущих зв'язків із симптомом «загнаність до клітки», тоді як в контрольній групі 2 вони існують ( $r=0,54$ ;  $p\leq 0,001$ ;  $Z=2,40$ ;  $p\leq 0,01$ ). Схожа ситуація спостерігається зі шкалою «врівноваженість», яка в експериментальній групі, на відміну від ЗОШ, меншою мірою корелює із симптомом «розширення сфери економії емоцій» ( $r=-0,34$ ;  $p\leq 0,01$  проти  $r=-0,63$ ;  $p\leq 0,001$ ;  $Z=2,15$ ;  $p\leq 0,05$ ). У вчителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту «врівноваженість» не має значущих зв'язків із симптомом «тривога і депресія», проте у контрольній групі 2 їх зафіксовано ( $r=-0,55$ ;  $p\leq 0,001$ ;  $Z=2,24$ ;  $p\leq 0,05$ ). Отже, зменшення невротичних проявів, пов'язаних з швидким виснаженням та стомлюваністю, й підвищення стресостійкості у педагогів експериментальної групи меншою мірою, ніж у фахівців ЗОШ, здатне попередити розширення дії емоційного вигорання поза професійну діяльність. На відміну від вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, у педагогічних працівників ЗОШ зниження невротичності й розвиток стресостійкості прямо пропорційні зменшенню відчуття емоційного затору, «загнаності» в глухий кут, проявів тривоги і депресії тощо.

У респондентів експериментальної групи, порівняно з контрольною групою 2, шкала «емоційна лабільність» меншою мірою корелює з фазою резистенції ( $r=0,33$ ;  $p\leq 0,01$  проти  $r=0,64$ ;  $p\leq 0,001$ ;  $Z=2,30$ ;  $p\leq 0,05$ ) та не має значущих зв'язків із симптомом «розширення сфери економії емоцій» ( $Z=3,59$ ;  $p\leq 0,001$ ). Отже, емоційна стабільність як копінг-ресурс меншою мірою здатна попередити виникнення фази резистенції у педагогів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту та, на відміну від ЗОШ, не має можливостей запобігти пересиченість людськими контактами в даному професійному середовищі.

Шкала «товариськість» не має значущих зв'язків із симптомом «емоційна відстороненість» в експериментальній групі, у контрольній групі 2 їх зафіксовано ( $r=-0,42$ ;  $p\leq 0,01$ ;  $Z=2,02$ ;  $p\leq 0,05$ ). Отже, даний копінг-ресурс не може запобігти майже повне виключення емоцій зі сфери професійної діяльності вчителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, на відміну від ЗОШ, у яких «товариськість» здатна попередити реагування без почуттів та емоцій.

Таким чином, порівняльний аналіз коефіцієнтів кореляцій між показниками фаз/симптомів емоційного вигорання та показниками станів/властивостей особистості, отриманих у досліджуваних вибірках, ще раз засвідчив якісну специфічність отриманих зв'язків, їх обумовленість внутрішньо-професійними особливостями педагогічної діяльності та надав можливість намітити шляхи запобігання й подолання емоційного вигорання у педагогів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту.

## Висновки до II розділу

1. Для розкриття специфіки та виявлення залежностей між захисно-копінговою поведінкою та емоційним вигоранням у вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту було використано комплекс взаємодоповнюючих емпіричних методів та методик, а також методів математичної та статистичної обробки даних. Констатувальний експеримент виконувався за допомогою методів анкетування та тестування; обробка експериментальних даних проводилась за допомогою кореляційного аналізу,  $\phi$ -критерія і  $Z$ -критерія Фішера з наступною якісною інтерпретацією та змістовним узагальненням. Обчислення проводилися з використанням пакету статистичних програм SPSS 23.0.

2. Проаналізувавши психодіагностичний інструментарій, для вивчення емоційного вигорання ми обрали «Методику діагностики рівня емоційного вигорання» В.В. Бойка; схильність учителів до професійних

стресів досліджувалась за допомогою авторської анкети, яка враховувала специфічність стрес-факторів у педагогічному середовищі; оцінка рівня психофізіологічної професійної дезадаптації проводилася за допомогою опитальника О.М. Родіної. Компоненти захисно–копінгової поведінки ми вивчали за допомогою таких методик, як: «Індекс життєвого стилю» R. Plutchik, H. Kellerman, H.R. Conte, в адаптації Л.І. Вассермана, О.Ф. Єришева та ін.; «Копінг–стратегії» R.S. Lazarus, S. Folkman, в адаптації Т.Л. Крюкової, О.В. Куфтяк та ін.; «Втрати та придбання персональних ресурсів» Н. Водоп'янової, М. Штейн; Фрайбургського багатофакторного особистісного опитувальника J. Fahrenberg, R. Hampel, H. Selg, в адаптації А.О. Крилова, Т.І. Ронгинської.

3. Реалізація задач констатувального експерименту передбачала, окрім експериментальної групи, 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 м. Слов'янська, м. Краматорська та м. Лиману, до складу другої контрольної групи увійшли вчителі ЗОШ м. Слов'янська. Кількість респондентів у контрольних групах дорівнювалась їхній кількості в експериментальній групі та становила відповідно 80 осіб у кожній з них. Дослідженням було охоплено 240 педагогічних працівників, середній стаж роботи яких – 15-20 років, середній вік – 40-45 років.

4. Результати експериментального дослідження дозволили констатувати широку поширеність ознак емоційного вигорання серед вчителів шкіл-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 ( $p \leq 0,001$ ). Особливості прояву емоційного вигорання у респондентів експериментальної групи полягають у домінуванні фази резистенції (100%) при однаковій вираженості фаз напруги та виснаження (53,5%) на відміну від

інших категорій педагогів, у яких фаза виснаження посіла другу позицію. Розподіл показників «сформованості» і «формування» за фазою резистенції у вчителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту показав перевагу «рівня сформованості» ( $p \leq 0,05$ ) на відміну від педагогів ЗОШ-інтернатів, у яких на статистично значущому рівні ( $p \leq 0,05$ ) переважали показники «рівня формування».

5. Особливостями прояву симптоматики емоційного вигорання у вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту порівняно з іншими категоріями педагогів можна вважати широку представленість симптомів резистенції: виявлена вираженість трьох симптомів з чотирьох. Ступінь вираженості симптому «розширення сфери економії емоцій» (67,6%) на статистично значущому рівні ( $p \leq 0,001$ ) перевищує кількість показників у вибірці вчителів загальноосвітніх інтернатних закладів (39,7%). Виявлена перевага у даній категорії досліджуваних представленості симптому «редукція професійних обов'язків»: 52,1% проти 43,1% у фахівців ЗОШ-інтернатів та 33,3% у фахівців загальноосвітніх шкіл ( $p \leq 0,05$ ). Вираженість симптому «неадекватне вибіркоче емоційне реагування» значно поступається показникам, отриманим у педагогів ЗОШ ( $p \leq 0,001$ ). Значні відмінності у симптоматиці виявлено також за фазою виснаження: так, представленість симптомів «психосоматичні й психовегетативні порушення» та «емоційний дефіцит» у респондентів експериментальної групи значно перевищує частоту зустрічальності у педагогів ЗОШ ( $p \leq 0,001$  та  $p \leq 0,05$ ). Показники симптомів «емоційна відстороненість» та «особистісна відстороненість» (деперсоналізація) у вчителів ЗОШ-інтернатів для дітей з вадами інтелекту посідають проміжні позиції між показниками контрольних груп. Зустрічальність симптому «загнаність до клітки» (фаза напруги) у респондентів експериментальної групи значно поступається вибірці вчителів ЗОШ ( $p \leq 0,05$ ), симптому «тривога і депресія» (фаза напруги) - вибірці педагогів ЗОШ-інтернатів ( $p \leq 0,05$ ), що свідчить про значне перевищення дії

механізму захисту у вигляді повного або часткового виключення емоцій над дією професійних стрес-факторів у вчителів експериментальної групи. Отримані результати надали можливість констатувати обумовленість емоційного вигорання специфікою професійної діяльності в освітніх закладах для дітей з інтелектуальними вадами.

6. Найбільш схильними до професійного стресу виявилися респонденти експериментальної групи (72,5%), що на статистично значущих рівнях перевищує представленість аналогічних показників у групі вчителів ЗОШ-інтернатів ( $p \leq 0,01$ ) та ЗОШ ( $p \leq 0,001$ ). Виявлено зв'язки між ступенем схильності до професійного стресу та наявністю ознак емоційного вигорання у вчителів усіх категорій, що надало нам можливість розглядати феномен вигорання як стрес-синдром.

7. Визначено особливості захисно-копінгової поведінки вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту та обумовленість її змісту внутрішньо-професійною специфікою педагогічної діяльності. Особливість захисно-копінгової поведінки респондентів експериментальної групи, порівняно з іншими категоріями педагогів, полягає 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», «втечі-уникнення»); дисбалансі між втратами і придбаннями персональних ресурсів, схильності до їх надмірного витрачання. На відміну від колег, у вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту спостерігається дефіцит навичок раціонального вирішення проблемної ситуації ( $p \leq 0,001$ ); відмічається недооцінка використання зовнішніх (соціальних) ресурсів в умовах стресу порівняно з педагогами ЗОШ-інтернатів ( $p \leq 0,001$ ); недостатнє використання більш складних та зрілих механізмів захисту, пов'язаних з переробкою та

переоцінкою інформації – компенсації та раціоналізації - порівняно з педагогами ЗОШ ( $p \leq 0,001$ ). Переважна більшість форм захисно-копінгової поведінки, що визначають її зміст у вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, виявилися дезадаптивними для даної категорії фахівців. Зафіксовано статистично значущі відмінності форм захисно-копінгової поведінки відносно їхньої адаптивності/дезадаптивності у респондентів експериментальної групи та педагогів ЗОШ.

8. Виявлено особливості взаємозв'язків механізмів психологічного захисту та механізмів опанування (копінг-механізмів) в рамках єдиної системи у вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту. За допомогою кореляційного аналізу встановлено, що дезадаптивні для даної категорії педагогів механізми психологічного захисту «регресія» і «компенсація» виникають на тлі вичерпання копінг-ресурсів та обумовлюють використання дезадаптивних емоційно та проблемно-орієнтованих форм опанування стресу. Дезадаптивний захисний механізм «раціоналізація» пов'язується здебільшого з активними стратегіями опанування стресу («конфронтаційним копінгом», «прийняттям відповідальності», «пошуком соціальної підтримки»), які носять як адаптивний, так і дезадаптивний характер. У свою чергу використання дезадаптивних копінг-стратегій не сприяє успішному вирішенню проблем та призводить до посилення напруги відповідних механізмів захисту. Визначено, що дисбаланс між втратами і придбаннями персональних ресурсів прямо пропорційний «конфронтаційному копінгу» та зворотно - «плануванню вирішення проблем». Суб'єктивне відчуття переважання втрат особистісно-середовищних копінг-ресурсів над їх придбанням обумовлює вдавання до копінгу «втеча-уникнення» та блокує адаптивний проблемно-орієнтований копінг «планування вирішення проблеми». Порівняльний аналіз кореляцій між компонентами захисно-копінгової поведінки у досліджуваних групах надав можливість констатувати дисбаланс у системі захисно-копінгової поведінки педагогів шкіл-інтернатів для дітей з

вадами інтелекту більшою мірою, ніж в інших категорій вчителів та визначити місця їх стресової уразливості.

9. Визначено роль дезадаптивних форм захисно-копінгової поведінки у виникненні та проявах емоційного вигорання у вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту. Встановлено, що емоційне вигорання виникає при дисбалансі між життєвими розчаруваннями та досягненнями, надмірному витрачанні внутрішніх резервів без належного і своєчасного їхнього поповнення; його обумовлюють такі захисні механізми, як «витіснення», «регресія», «проекція», «компенсація», «раціоналізація»; копінг-стратегії - «конфронтаційний копінг», «дистанціювання», «втеча-унікнення», більшість з яких носить дезадаптивний характер. Аналіз зв'язків між фазами/симптомами емоційного вигорання та компонентами захисно-копінгової поведінки в експериментальній групі засвідчив роль дезадаптивних її форм у проявах вигорання: зафіксовано позитивні кореляції між «проекцією», «регресією», «заміщенням», «компенсацією», «раціоналізацією», «самоконтролем», «прийняттям відповідальності», «дистанціюванням», «втечею-унікненням», «конфронтаційним копінгом», «втратами ресурсів» та усіма фазами й більшістю симптомів означеного феномену. Протилежні за характером зв'язки з емоційним вигоранням мають шкали «планування вирішення проблеми», «пошук соціальної підтримки», «позитивна переоцінка», «індекс ресурсності», що надає можливість вважати їх важливою умовою попередження й подолання емоційного вигорання у вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту. Таким чином, визначено симптомокомплекс факторів, які обумовлюють емоційне вигорання у респондентів експериментальної групи та доведено роль дезадаптивних форм захисно-копінгової поведінки у його виникненні і проявах у даної категорії педагогів.

10. Порівняльний аналіз зв'язків між фазами/симптомами емоційного вигорання та компонентами захисно-копінгової поведінки в досліджуваних групах засвідчив суттєві відмінності між означеними показниками у

респондентів експериментальної групи і контрольних груп, що стало підґрунтям для висновування про якісну специфічність отриманих зв'язків та їх обумовленість специфікою педагогічної діяльності в закладах освіти різного спрямування.

11. Досліджено змістовні характеристики копінг-ресурсів вчителів шкіл–інтернатів для дітей з вадами інтелекту. Найбільш вираженими шкалами в них виявились наступні: «невротичність» (62,5%), «дратівливість» (56,3%) та «сором'язливість» (56,3%), що свідчить про відсутність у даної категорії педагогів таких копінг-ресурсів, як емоційна стійкість, стресостійкість, асертивність, позитивна самооцінка тощо. У респондентів експериментальної групи, порівняно з іншими категоріями педагогів, значною мірою діагностовано особистісні стани та властивості негативного спрямування, що свідчить про дефіцит копінг-ресурсів: їм статистично більш притаманні «невротичність», «дратівливість», «емоційна лабільність». Порівняно з вчителями ЗОШ, у них більше виражена «депресивність» ( $p \leq 0,001$ ) та «сором'язливість» ( $p \leq 0,001$ ), меншою мірою – «врівноваженість» ( $p \leq 0,001$ ).

12. Аналіз зв'язків між станами/властивостями особистості та фазами/симптомами емоційного вигорання в експериментальній групі надав можливість констатувати високу вираженість станів та властивостей особистості, які обумовлюють емоційне вигорання (невротичність, депресивність, дратівливість, сором'язливість, емоційна лабільність, спонтанна агресивність, реактивна агресивність), відповідно недостатню сформованість особистісних особливостей, які здатні його попередити (емоційна та стресостійкість, упевненість у собі (асертивність), оптимістичність, активна життєва позиція, товариськість, відсутність невротичної скутості, агресивності та т.п.), що свідчить про дефіцит базисних копінг-ресурсів у даної категорії педагогічних працівників. Порівняльний аналіз коефіцієнтів кореляцій між означеними показниками у досліджуваних вибірках ще раз засвідчив обумовленість отриманих зв'язків внутрішньо-

професійною специфікою педагогічної діяльності. Представлені результати склали основу формувального експерименту.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

1. Алмаев Н.А. Оценка психометрических свойств методики «Индекс жизненного стиля» Плутчика-Келлермана / Н.А. Алмаев, Г.Ю. Малкова // Вопросы психологии. - 2006. - №4. - С. 151-159.
2. Аминов Н.А. Синдром «эмоционального сгорания» как вид профессиональной дезадаптации / Н.А. Аминов // Профессиональный потенциал. — 2002. - №1. —С. 37—42.
3. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. - М.: Смысл, ИЦ Академия, 2002. – 416 с.
4. Бабич О.И. Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов: диагностика, тренинги, упражнения / О.И. Бабич. – Волгоград: Учитель, 2015. – 123 с.
5. Бассин Ф.В. Проблема психологической защиты / Ф.В. Бассин, М.К. Бурлакова, В.Н. Волков // Психологический журнал. - 1988. - №3. - С. 78–86.
6. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 1999. – 105 с.
7. Бойко В.В. Энергия эмоций / В.В. Бойко. — 2-е изд., доп. и перераб. - СПб.: Питер, 2004. - 474 с.
8. Бодров В.А. Проблема преодоления стресса. Часть 3: стратегии и стили преодоления стресса / В.А. Бодров // Психологический журнал. - 2006. - Т. 27, №3. - С. 94-105.
9. Булатевич Н.М. До проблеми психічного вигорання / Н.М. Булатевич // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. - Серія «Соціологія. Психологія. Педагогіка» – 2002. – Вип. 12-13. – С. 121-124.

10. Бурлачук Л.Ф. Психология жизненных ситуаций: [учеб. пособие] / Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова. - М.: Российское педагогическое агентство, 1998. - 263 с.
11. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. - 3-е изд., доп. и перераб.— СПб.: Питер, 2007. — 688 с. — (Мастера психологии).
12. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций): [монография] / Ф.Е. Василюк. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 200 с.
13. Вассерман Л.И. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля: [пособие для психологов и врачей] / Л.И. Вассерман, О.Ф. Ерышев, Е.Б. Клубова и др. - СПб.: Санкт-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический институт им. В.М.Бехтерева, 2005. – 54 с.
14. Вассерман Л.И. Совладание со стрессом: теория и психодиагностика / Л.И. Вассерман, В.А. Абабков, Е.А. Трифонова. - СПб.: Речь, 2011. - 271с.
15. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. - СПб.: Питер, 2009. — 336 с.
16. Водопьянова Н.Е. Ресурсное обеспечение противодействия профессиональному выгоранию субъектов труда (на примере специалистов «субъект-субъектных» профессий): автореф. дис. на соискание науч. степени доктора психол. наук: спец. 19.00.03. «Психология труда, инженерная психология, эргономика» / Н.Е. Водопьянова. - Санкт-Петербург, 2014. – 49 с.
17. Глушкова Н.И. Психотипологическая изменчивость личности учителя в современных социальных условиях и перспективы психологической помощи: автореф. дис. на соискание науч. степени доктора психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Н.И. Глушкова. – Ставрополь, 2005. – 41 с.

18. Гришина Н.В. Помогающие отношения: профессиональные и экзистенциальные проблемы / Н.В. Гришина // Психологические проблемы самореализации личности: сборник / под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1997. - С. 143-156.
19. Диагностика здоровья: Психологический практикум / под ред. Г.С. Никифорова. - СПб.: Изд-во Речь, 2007. – 960 с.
20. Дикая Л.Г. О вкладе стресса и утомления в развитие эмоционального выгорания педагогов / Л.Г. Дикая, С.А. Наличаева // Психология психических состояний: сб. ст. / под ред. А.О. Прохорова. – Казань: Казанский университет, 2011. – Вып. 8. – С. 138-163.
21. Дмитриева М.А. Психологические факторы профессиональной адаптации // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / под ред .Г.С. Никифорова. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1991. – С. 43-61.
22. Доценко О.Н. Эмоциональная направленность как фактор «выгорания» у представителей социномических профессий / О.Н. Доценко // Психологический журнал. — 2008. — Т. 29, №5. — С. 91-100.
23. Дроздова М.С. Эмоциональное выгорание у педагогов как фактор риска психосоматических заболеваний / М.С. Дроздова, Т.Н. Кичигина // Психотерапия и клиническая психология. – 2009. - №3. – С. 41-42.
24. Дружилов С.А. Профессиональные деформации и деструкции как следствие искажения психологических моделей профессии и деятельности / С.А. Дружилов // Журнал прикладной психологии. – 2004. – №2. – С. 56-62.
25. Дружилов С.А. Профессиональные деформации как индикаторы дезаптации и душевного неблагополучия человека / С.А. Дружилов // Сибирский педагогический журнал. - 2010. - №6. - С. 171-178.
26. Зеер Э.Ф. Психология профессиональных деструкций: [учебное пособие для вузов] / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк. – Москва: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. – 240 с.

27. Исаева Е.Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни: [монография] / Е.Р. Исаева. - СПб.: Издательство СПбГМУ, 2009. – 136с.
28. Карамушка Л. Особливості вияву синдрому «професійного вигорання» у вчителів / Л. Карамушка, Т. Зайчикова, О. Бондарчук // Освіта і управління. - 2003. – Том 6, №3. - С. 57-66.
29. Клиническая психология / под ред. Б.Д. Карвасарского. - 3-е изд., перераб. и доп. – СПб: Питер, 2006. — 960 с.
30. Коваленко А.Б. Дослідження копінг-поведінки: тенденції та перспективи / А.Б. Коваленко, Н.В. Родіна // Наука і освіта. - 2011. - №9. - С. 110-113.
31. Кокун О.М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності: [монографія] / О.М. Кокун. - К.: Міленіум, 2004. - 265 с.
32. Корытова Г.С. Защитно-совладающее поведение субъекта в профессиональной педагогической деятельности: автореф. дис. на соискание науч. степени доктора психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Г.С. Корытова. – Иркутск, 2007. – 49 стр.
33. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К.: Рад. Школа, 1989. – 608 с.
34. Крюкова Т.Л. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) / Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк // Журнал практического психолога. - 2007. - №3. - С. 93-112.
35. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения: [монография] / Т.Л. Крюкова. - Кострома: Авантитул, 2004. - 344 с.
36. Кузнецов М.А. Емоційне вигорання вчителів: основні закономірності динаміки / М.А. Кузнецов, О.В. Грицук. - Харків: ХНПУ, 2011. - 206 с.

37. Кузьмина Н.В. Профессионализм преподавательской деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – СПб. - Рыбинск: Науч.-исслед. центр развития творчества молодежи, 1993. - 54 с.
38. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. - М.: Смысл, Академия, 2005. - 352 с. - (Серия: Классическая учебная книга).
39. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. - М.: Наука, 1984. - 444 с.
40. Лукьянов В.В. Психодинамический подход к исследованию синдрома «выгорания» у психиатров-наркологов / В.В. Лукьянов, С.А. Игумнов // Психотерапия и клиническая психология. - 2007. - №2 (21). - С. 32–33.
41. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості: [монографія] / С.Д. Максименко. – К.: КММ, 2006. – 256 с.
42. Мальцев О.В. Концепція емпіричного вивчення копінгу як чинника суб'єктивної безпеки особистості в сучасному соціальному просторі / О.В. Мальцев // Освіта та розвиток обдарованої особистості. - 2015. - №12. - С. 9-12.
43. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308с.
44. 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». – 2015. - №2 (18). – С. 62-67.
45. Милевич К.С. Синдром эмоционального выгорания как факт деформации профессиональной деятельности педагогов / К.С. Милевич // Фундаментальные исследования. – 2007. – №12. – С. 107-108.
46. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: ИЦ Академия, 2004. – 320с.

47. Москвина Н.Б. Риск личностно-профессиональных деформаций учителя / Н.Б. Москвина // Педагогика. - 2005. - №8. - С. 61-69.

48. Наследов А.Д. Применение математических методов в психологии: [учеб. пособие] / А.Д. Наследов. - СПб.: Санкт-Петербургский университет, 2001. – 207 с.

49. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности: [монография] / В.Е. Орел. – Ярославль: Изд-во Институт психологии РАН, 2005. - 330 с.

50. Отич Д.Д. Сучасні психологічні підходи до класифікації копінг-стратегій / Д.Д. Отич // Педагогіка і психологія проф. освіти. - 2009. - №5. - С. 91-100.

51. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности / Ю.П. Поваренков. - Ярославль: Канцлер, 2008. - 402 с.

52. 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: Сб. науч. ст. VI Междунар. науч.–пр. конф. / Забайкал. гос. ун-т – Чита, 2015. – С. 95-98.

53. Погребная А.А. Эмоциональное выгорание как специфический стресс-синдром / Состояние здоровья: медицинские, социальные и психолого-педагогические аспекты: Сб. науч. ст. VII Междунар. науч.–практ. инт.-конф. / Забайкал. гос. ун-т – Чита, 2016. – С. 1286-1294.

54. Погрібна А.О. Копінг-ресурси вчителів спеціальних шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту як психологічна проблема / А.О. Погрібна // Наука і освіта. - 2016. - №7. – С. 58-64.

55. 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.

56. 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. - 2016. — №2. – С. 105-114.

57. 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). - 2016. — V. 2. - №6 (10). - P. 154-158.

58. Походенко С.В. Синдром професійного вигорання у педагогічних працівників / С.В. Походенко // Педагогіка і психологія. - 2009. - №4. - С. 75-87.

59. Психодіагностика стресса: практикум / [сост. Р.В. Куприянов, Ю.М. Кузьмина]. - Казань: КНИТУ, 2012. – 212 с.

60. Радул В.В. Основи професійного становлення особистості сучасного вчителя: [навч. посіб.] / В.В. Радул, В.О. Кравцов, М.В. Михайліченко; Кіровогр. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. - 2-ге вид., доповн. - Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2007. - 251 с.

61. Райгородский Д.Я. Практическая психодіагностика: методики и тесты / Д.Я. Райгородский. — Самара: БАХРАХ-М, 2004. — 672 с.

62. Реан А.А. Психология адаптации личности / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – СПб.: Медицинская пресса, 2002. – 352 с.

63. Резер Т.М. Профессиональная деформация педагога / Т.М. Резер // Профессиональное образование. - 2006. - №2. — С. 12-14.

64. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. Книга 1: Система работы психолога с детьми разного возраста / Е.И. Рогов. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — 384 с.

65. Родіна Н.В. Психологія стресу, копінг-поведінки і здоров'я: [навч.-метод. посіб. для студентів ВНЗ III - IV рівнів акредитації] / Н.В. Родіна. - Донецьк: Східний видавничий дім, 2015. - 164 с.
66. Романова Е.С. Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика / Е.С. Романова, Л.Р. Гребенников. - Мытищи: Изд-во Талант, 1996.- 144 с.
67. Роменець В.А. Вчинок і постання канонічної психології / В.А. Роменець // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / [за заг. ред. В.О. Татенка]. – К.: Либідь, 2006. – С. 11-36.
68. Самоукина Н.В. Психология профессиональной деятельности / Н.В. Самоукина. – М.: Знание, 2003. – 178 с.
69. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье .– М: Прогресс, 2002 – 123с.
70. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: Навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. / В.А. Семиченко. - К.: Вища школа, 2004. - 336 с.
71. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. - СПб.: Изд-во Речь, 2003. – 350 с.
72. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2011. – 512 с.
73. Субботина Л.Ю. Психологическая защита и стресс / Л.Ю. Субботина. - Х.: Гуманитарный центр, 2013. – 300 с.
74. Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций / Э.Э. Сыманюк, Э.Ф. Зеер. – М.: Академический проект; Деловая книга, 2005. – 240 с.
75. Татенко В.О. Сучасна психологія: теоретично-методологічні проблеми: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / В.О. Татенко. - К.: Вид-во Нау-друк, 2009. - 286 с.

76. Ташлыков В.А. Психологическая защита у больных неврозами и с психосоматическими расстройствами: [пособие для врачей] / В.А. Ташлыков. - СПб.: Санкт-Петербургская медицинская академия последипломного образования, 1997. – 24 с.

77. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т.В. Форманюк // Вопросы психологии. - 1994. - №6. - С. 57-64.

78. Хазова С.А. Ресурсы субъектности: теория и практика исследования: [монография] / С.А. Хазова, Е.А. Дорьева. - Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2012. - 250 с.

79. Ханчева К. Захисні механізми й копінг-стратегії в структурі й функціонуванні особистості - теоретичні основи, емпіричні дані й прагматичні наслідки / К. Ханчева // Наука і освіта. - 2010. - №3. - С. 137-145.

80. Ходаківська О.М. Професійний стрес як чинник «вигорання» фахівців у системі «людина – людина»: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / О.М. Ходаківська. - Хмельницький: Ун-т «Україна», 2010. - 338 с.

81. Чернобровкін В.М. Фрустрованість в контексті індивідуально-типологічних властивостей особистості вчителя / В.М. Чернобровкін, Л.Г. Хаєт, І.Ю. Остополець // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К., 2000. – Т. 2. – Ч. 6. – С. 238 – 242

82. Burisch M. In search of a theory: some ruminations on the nature and etiology of burnout / M. Burisch // In Professional burnout: recent developments in theory and research / Ed. W.B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek. — London: Taylor and Francis, 1993. —P. 75-93.

83. Frydenberg E. Teaching Coping to adolescents: when and to whom? / E. Frydenberg, R. Lewis // American Educational Research Journal. - 2000. - V. 37. - №3. - P. 727–745.

84. Hobfoll S.E. Conservation of resources: a new attempt at conceptualizing stress / S.E. Hobfoll // *American Psychologist*. – 1989. – № 44 (3). – P. 513–524.

85. Lazarus R. Emotions and interpersonal relationships: toward a person-centered conceptualization of emotions and coping / R. Lazarus // *Journal of Personality*. - 2006. - V. 74. - №1. - P. 9–43.

86. Lazarus R.S. Transactional theory and research on emotion and coping / R.S. Lazarus, S. Folkman // *Eur. J. Pers.* – 1987. – V. 1. – P. 141-169.

87. Maslach C. Burnout / C. Maslach, W.B. Schaufeli, M.P. Leiter // *Annual Review of Psychology*. — 2001. — V. 52. — P. 397-422.

88. Maslach C. Making a significant difference with burnout interventions: Researcher and practitioner collaboration / C. Maslach, M.P. Leiter, S.E. Jackson // *Journal of Organizational Behavior*. – 2012. - №33. - P. 296-300.

89. Perlman B. Burnout: summary and future research / B. Perlman, E.A. Hartman // *Human relations*. - 1982. - V. 35 (4). - P. 283–305.

90. Pines A. Burnout an existential perspective / A. Pines // *In Professional burnout: recent developments in theory and research* / Ed. W.B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek. — London: Taylor and Francis, 1993. — P. 35 - 51.

91. Pines A. Career burnout: causes and cures / A. Pines, E. Aronson. – NY: Free Press, 1988. – 257 p.

92. Plutchik R. A general psychoevolutionary theory of emotions / R. Plutchik, H. Keliernan // *Emotion: Theory, research, and experience: V. 1.* - NY.: Academic Press, 1980.— P. 3–33.

## ВИСНОВКИ

У дослідженні наведене 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», «втечі-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 категоріях 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, товариськості та т.п.), здатних запобігти означеному стрес-синдрому.

Проведене 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.