

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ЯК СИНДРОМУ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ ВЧИТЕЛІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ ДЛЯ ДІТЕЙ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF EMOTIONAL BURNOUT AS A SYNDROME OF PROFESSIONAL STRESS OF TEACHERS OF BOARDING SCHOOLS FOR CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

У статті представлено результати теоретичного аналізу й експериментального дослідження проблеми емоційного вигорання як синдрому професійного стресу вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту.

Натепер більшість дослідників визнають феномен емоційного вигорання регресом професійного розвитку, що призводить до негативних суб'єктивних чи об'єктивних змін особистості, діяльності та трудової поведінки фахівця.

Метою статті є висвітлення результатів дослідження психологічних особливостей емоційного вигорання як синдрому професійного стресу вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту.

В експериментальну групу нашого дослідження ввійшли вчителі шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту міст Слов'янська та Миколаївки. Для дослідження специфіки емоційного вигорання у вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту нами були сформовані дві контрольні групи. Підставою для цього послужили психологічні особливості учнівського контингенту та специфіка навчально-виховного процесу в освітніх закладах. У першу контрольну групу ввійшли вчителі загальноосвітніх шкіл-інтернатів міст Слов'янська, Краматорська та Лиману, до складу другої контрольної групи увійшли вчителі загальноосвітніх шкіл-інтернатів міста Слов'янська.

Для дослідження вираженості фаз і симптомів емоційного вигорання використовувалася методика діагностики емоційного вигорання В.В. Бойка. З метою діагностики схильності до професійних стресів була використана авторська анкета. Під час її розробки автори спиралися на дослідження Л.М. Карамушки, А.К. Маркової, Л.М. Мітіної, А.А. Реана й інших, які свідчать про екстремальність і напруженість педагогічної діяльності.

Серед учителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту, порівняно з іншими категоріями педагогів, статистично більш поширені ознаки емоційного вигорання. Виявлено відмінності в його проявах, які полягають у значній вираженості фази резистенції та її симптомів у вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту за однакової вираженості фаз напруги та виснаження, на відміну від інших категорій педагогічних працівників, у яких другу позицію посіла фаза виснаження, третю позицію – фаза напруги.
Ключові слова: емоційне вигорання, професійний стрес, фаза резистенції, фаза висна-

ження, фаза напруги, професійна діяльність, педагогічні працівники.

The article presents the results of theoretical analysis and experimental research on the problem of emotional burnout as a syndrome of professional stress among teachers of boarding schools for children with intellectual disabilities. Currently, most researchers recognize the phenomenon of emotional burnout as a regression of professional development, which leads to negative subjective or objective changes in the personality, activity and work behavior of a specialist. The purpose of the article is to highlight the results of research of the psychological characteristics of emotional burnout as a syndrome of professional stress among teachers of boarding schools for children with intellectual disabilities.

The experimental group of our study was made up of teachers of boarding schools for children with intellectual disabilities in Sloviansk and Mykolaivka. To study the specifics of emotional burnout among teachers of boarding schools for children with intellectual disabilities, we formed two control groups. The basis for this was the psychological characteristics of the student contingent and the specifics of the educational process in educational institutions. The first control group was made up of teachers of secondary school boarding schools in Sloviansk, Kramatorsk and Lyman, the second control group included teachers of secondary school in Sloviansk.

The method of diagnosing emotional burnout by V.V. Boika was used to study the severity of the phases and symptoms of emotional burnout. The author's questionnaire was used to diagnose susceptibility to professional stress. During its development, the authors relied on the research of L.M. Karamushki, A.K. Markovoi, L.M. Mitinoi, A.A. Reana and others, which testify the extremity and intensity of pedagogical activity.

Among teachers of boarding schools for children with intellectual disabilities, compared to other categories of teachers, signs of emotional burnout are statistically more common. Differences in its manifestations have been revealed, which consist in the significant expression of the resistance phase and its symptoms among teachers of boarding schools for children with intellectual disabilities with the same expression of the phases of tension and exhaustion, in contrast to other categories of pedagogical workers, among whom the exhaustion phase took the second position, and tension phase – the third position.

Key words: emotional burnout, professional stress, phase of resistance, phase of exhaustion, phase of tension, professional activity, teaching staff.

УДК 159.944:376.011.3-051

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.47.11>

2023.47.11

Мелоян А.Е.

к.психол.н., професор кафедри психології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Погрібна А.О.

к.психол.н., доцент кафедри психології, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Постановка проблеми. Специфіка видів праці суб'єкт-суб'єктного типу (до яких належить і професія «учитель») полягає у значній емоційній напруженості, інтенсивних міжосо-

бистісних контактах, роботі в режимі постійного зовнішнього та внутрішнього контролю, високого ступеня 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, П. Біос (P. Bios), Е. Ерікссон (E. Ericson), Шконфелд Ірвін Сем (Shconfeld Irvin Sam) та інші). У роботі у школах-інтернатах для дітей із вадами інтелекту додається чинник взаємодії із «психологічно важким» контингентом дітей, який передбачає глибоку індивідуалізацію корекційно-педагогічного процесу залежно від клінічних форм патології, структурно-функціональних порушень у розвитку дітей, робить її суто специфічною щодо інших категорій педагогічних працівників.

Хронічна емоційна насиченість і стресогенність педагогічної діяльності зумовлюють високий ризик виникнення різного роду професійних деструкцій, деформацій, криз, стагнацій тощо (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 й інші). Одним із найпоширеніших наслідків негативного впливу професії на особистість в останні десятиліття є емоційне вигорання. З позицій системного підходу (Ф.Є. Василюк, Л.Г. Дика, А.К. Маркова, С.Д. Максименко, Т.Г. Неруш, Ю.П. Поваренко, В.О. Орел та інші) даний феномен вивчається в контексті професійного становлення та реалізації особистості, акцентується увага на його проникненні в усі підструктури особистості (емоційну, мотиваційну, когнітивну) та порушенні їхнього оптимального функціонування [1–4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми та на які спирається автор. Аналіз багатьох досліджень, присвячених феномену емоційного вигорання, свідчить про кілька основних моделей даного синдрому, які досить докладно визначають проблематику зазначеного явища. Найбільш поширеною та науково обґрунтованою в західній психології натеper вважається трифакторна модель емоційного вигорання (К. Маслач, С. Джекссон). Згідно із цією концепцією, вигорання є тривимірним конструктом, що включає три основні компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень. Автори зазначали, що взаємозв'язок і взаємовплив компонентів вигорання визначають своєрідність проявів і динаміку його розвитку в конкретного фахівця з урахуванням обставин професійної й особистісної життєдіяльності [5; 6].

Більшість досліджень, виконаних на пострадянському просторі, ґрунтуються саме на трифакторній моделі емоційного вигорання К. Маслач, С. Джекссон (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 й інші). У межах нашого дослідження варто зазначити динамічну теорію В.В. Бойка, яка є результатом інтегрування трикомпонентної моделі вигорання К. Маслач, С. Джекссон і концепції стресу Г. Сельє. Автор визначив емоційне вигорання як вироблений особистістю механізм психологічного захисту, який виникає у відповідь на окремі травмувальні дії та виступає у формі часткового або абсолютного виключення емоцій, виділив три фази його розвитку (фази напруги, резистенції, виснаження). Кожна фаза містить чотири симптоми, взаємодія яких утворює індивідуальну своєрідність проявів емоційного вигорання.

Натеper більшість дослідників визнають феномен емоційного вигорання регресом професійного розвитку, що призводить до негативних суб'єктивних чи 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, В.О. Орел, О.С. Старченкова, С.В. Умняшкіна й інші). Ми, ґрунтуючись на проведеному аналізі літературних джерел, вважаємо, що емоційне вигорання не тільки перешкоджає позитивній професіоналізації та відбивається на психологічному здоров'ї та якості життя педагогів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту, а і впливає на показники психологічного здоров'я та самопочуття учнів з особливими освітніми потребами. Саме це зумовило необхідність вивчення емоційного вигорання в даному педагогічному середовищі.

Постановка завдання. Метою статті є висвітлення результатів дослідження психологічних особливостей емоційного вигорання як синдрому професійного стресу вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту.

Виклад основного матеріалу. В експериментальну групу нашого дослідження ввійшли вчителі шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту міст Слов'янська та Миколаївки (Україна) у кількості 80 осіб. Для дослідження специфіки емоційного вигорання у вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту нами було сформовано дві контрольні групи. Підставою для цього стали психологічні особливості учнівського контингенту та специфіка навчально-виховного процесу в освітніх закладах. Першу контрольну групу склали вчителі ЗОШ-інтернатів міст Слов'янська, Краматорська та Лиману, до складу другої контрольної групи ввійшли вчителі ЗОШ міста Слов'янська. Кількість респондентів у контрольних групах дорівнювала їх 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.

Результати дослідження частоти емоційного вигорання показали, що найбільш схильними до емоційного вигорання виявилися вчителі шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту (експериментальна група) – 71 людина з 80, що становить 88,8% і значно перевищує кількість фахівців із такими ж ознаками із загальноосвітніх шкіл-інтернатів ($p \leq 0,01$), а також із загальноосвітніх шкіл ($p \leq 0,001$). Педагогічні працівники даних освітніх закладів вирізняються фізичним і емоційним виснаженням, деперсоналізацією, виключенням почуттів і емоцій із повсякденного реагування та їх чергуванням із неадекватними емоційними реакціями. Постійна залученість в емоційно насичені контакти, які є суто специфічними у школах-інтернатах для дітей із вадами інтелекту, сприяє виникненню у професіоналів відчуттів втоми, напруги, пригніченості, що, у свою чергу, відбивається на їхній працездатності та продуктивності діяльності. Отже, ризиком виникнення емоційного вигорання у вчителів експериментальної групи ми вважаємо специфіку професійної діяльності в освітніх закладах для дітей з інтелектуальними порушеннями, яка полягає в корекційній спрямованості навчально-виховного процесу та взаємодії із психологічно «важким» контингентом (діти із психофізичними порушеннями) та їхніми батьками.

Особливості прояву емоційного вигорання у вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту ми вивчали шляхом порівняльного аналізу показників панівних фаз і симптомів вигорання, отриманих у досліджуваних трьох груп, за допомогою критерію ϕ -Фішера. Раніше виявлена нами категорія вчителів з вираженими ознаками емоційного вигорання була прийнята за 100% випадків: 71 особа зі шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту, 58 осіб із загальноосвітніх шкіл-інтернатів і 42 особи із загальноосвітніх шкіл. Порівняльний аналіз дозволив визначити, що в усіх загальноосвітніх установах, незалежно від їхньої спрямованості, 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 ця фаза статистично більш виражена в учителях шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту порівняно з їхніми колегами із ЗОШ-інтернатів ($p \leq 0,01$).

Отже, емоційне вигорання в досліджуваному педагогічному середовищі представлено переважно другою фазою, для якої характерне усвідомлене або несвідоме прагнення психологічного комфорту, виражене у спробах знизити тиск зовнішніх обставин за допомогою наявних засобів, відгородитися від негатив-

ного впливу стресових чинників тощо. Водночас проявляються негативні внутрішні настрої, емоційні настанови, які визначають не тільки ставлення до роботи, а й саму якість праці та її продуктивність.

У результаті дослідження вираженості інших фаз емоційного вигорання в учителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту порівняно з іншими категоріями педагогів ми отримали результати, які дають можливість засвідчити в них однаковий ступінь вираженості фаз напруги та виснаження, на відміну від респондентів контрольних груп, у яких фаза виснаження посіла другу позицію. Отже, у фахівців як експериментальної, так і контрольних груп спостерігається вичерпання енергетичних і емоційних ресурсів, падіння загального енергетичного тону й ослаблення нервової системи. Зазначимо, що в учителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту більшою мірою, ніж у педагогів контрольних груп, фіксується наростання негативізму, відчуття пригніченості, втоми, фізичних і психічних навантажень, апатії, безнадійності тощо. Дані негативні ознаки є проявами фази напруги, вираженість якої в респондентів експериментальної групи на статистично значущому рівні вище, ніж у педагогів ЗОШ-інтернатів ($p \leq 0,01$). Отже, специфіка роботи у школах-інтернатах для дітей із вадами інтелекту актуалізує у професіонала відчуття, що він не здатний вплинути на психотравмувальні обставини, докладає значно більше зусиль під час робочого дня, ніж в інших загальноосвітніх закладах.

Аналіз вираженості симптомів емоційного вигорання в експериментальній групі показав, що в учителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту найбільш поширеними виявилися такі симптоми: у фазі напруги симптом «переживання психотравмувальних обставин» (78,9%); у фазі резистенції «неадекватне вибіркоче емоційне реагування» (70,4%), «розширення сфери економії емоцій» (67,6%), «редукція професійних обов'язків» (52,1%); у фазі виснаження «психосоматичні та психовегетативні порушення» (50%). Найменш представлений у цій категорії респондентів симптом, який вказує на невдоволення собою (18,4%) у фазі напруги. Отримані результати дозволяють констатувати, що емоційне вигорання у фахівців даних освітніх закладів більшою мірою представлене симптомами, що належать до фази резистенції: виявлено вираженість трьох симптомів із чотирьох.

Аналіз результатів порівняння частоти появи симптомів емоційного вигорання в учителів освітніх закладів різних типів виявив значні відмінності в симптоматиці емоційного вигорання в педагогів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту за фазами резистенції та висна-

ження. Зазначимо, що представленість симптомів напруги у фахівців шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту або не відрізняється від частоти проявів у вибірках колег, або значно поступається їм. Так, кількість випадків проявів симптому «загнаність у клітку» не відрізняється від їхньої кількості у вчителів загальноосвітніх шкіл-інтернатів і значно поступається вибірці вчителів загальноосвітніх шкіл ($p \leq 0,05$); представленість симптому «тривога та депресія» майже не відрізняється від показників представленості в учителів загальноосвітніх шкіл (відповідно 28,9 та 47,6%) та значно поступається кількості випадків, які спостерігаються в учителів ЗОШ-інтернатів ($p \leq 0,05$).

Отже, отримані під час порівняльної оцінки симптомів емоційного вигорання в учителів освітніх закладів різних типів результати підтверджують нашу думку про значне перевищення дії механізму захисту у вигляді повного чи часткового виключення емоцій над дією професійних стресових чинників у вчителів експериментальної групи. У педагогів контрольних груп у фазі напруги, що має динамічний характер, спостерігається поступове збільшення ознак тривожної напруги порівняно з колегами з експериментальної групи. Спираючись на дослідження в цій галузі, ми вважаємо, що емоційне вигорання в учителів ЗОШ та ЗОШ-інтернатів більшою мірою виникає на тлі поступового зниження внутрішніх ресурсів унаслідок витрати великої кількості зусиль на спроби впоратися із психотравматичними ситуаціями. У вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту, на нашу думку, більшою мірою спостерігається дефіцит особистісних і середовищних ресурсів, що зумовлює дію механізму захисту великої інтенсивності ще на етапі переживання психотравматичних обставин.

Зупинимось на розгляді результатів аналізу представленості симптомів, що належать до фази резистентності. Фахівці освітніх закладів для дітей із 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 шкіл-інтернатів (39,7%). Нами також виявлено переважання в даній категорії досліджуваних представлений симптомом «редукція професійних обов'язків»: 52,1% проти 43,1% у педагогів ЗОШ-інтернатів та 33,3% у педагогів загальноосвітніх шкіл. В останньому порівнянні відмінності досягли статистично значущого рівня $p \leq 0,05$. Симптом «неадекватне вибіркове емоційне реагування» представлений майже таким самим показником, що й у вибірці вчителів загальноосвітніх шкіл-інтернатів, проте

значно поступається показникам, отриманим у вибірці педагогів ЗОШ ($p \leq 0,001$).

Отже, результати порівняльного аналізу вираженості симптомів емоційного вигорання у фазі резистентності дозволили констатувати особливості прояву синдрому в учителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту, які полягають у широкій представленості симптомів даної фази в респондентів. 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 тісніший емоційний контакт, ніж у загальноосвітніх школах, включеність у психологічні проблеми підопічних та їхніх сімей призводить до спроби спростити свої професійні обов'язки, щоб захистити себе від перенапруги.

Симптом «неадекватне вибіркове емоційне реагування», який проявляється в неадекватній економії й обмеженні емоційної віддачі завдяки виборчому реагуванню у процесі міжособистісної взаємодії, виявився характерним для всіх трьох груп респондентів. Отже, цей симптом є характерною ознакою емоційного вигорання в досліджуваному педагогічному середовищі. Порівняльний аналіз вираженості даного симптому у фахівців різних освітніх закладів показав його представленість переважно в учителів загальноосвітніх шкіл (97,6%). Необхідність працювати на результат в умовах постійного контролю (зрізи знань учнів, результати предметних олімпіад, ЗНО, тощо) з одного боку, низький рівень навчальної мотивації значної кількості учнів – з іншого, призводять до неадекватного виборчого реагування. Учителі починають діяти всупереч етичних норм і принципів: розділяти дітей на категорії та залежно від цього диференціювати свою емоційну віддачу, взаємодіяти із суб'єктами діяльності залежно від власного настрою, демонструвати «людські» емоції (роздратування, агресивність, розчарування, ворожість тощо).

В експериментальній групі у фазі виснаження найбільш вираженим виявився симптом «психосоматичні та психовегетативні порушення» (50%). Представленість даного симптому в педагогів майже не відрізняється від показників, отриманих у вчителів загальноосвітніх шкіл-інтернатів, і на статистично значущому рівні ($p \leq 0,001$) перевищує частоту появи у групі вчителів загальноосвітніх шкіл: 50 проти 10,7%. Подібна ситуація спостерігається із симптомом «емоційний дефіцит», поява якого в 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 появи даного симптому у групі вчителів шкіл-інтернатів для дітей із 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 появи у групі вчителів загальноосвітніх шкіл ($p \leq 0,001$; 28,9 проти 85,7%). Такі ж порівняльні тенденції спостерігаються й на прикладі симптому «особистісна відстороненість» (деперсоналізація): кількість випадків появи даного симптому в учителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту значно переважає над кількістю випадків, що відзначаються у групі вчителів загальноосвітніх установ інтернатного типу ($p \leq 0,05$, відповідно 36,8 проти 12,5%), і поступається частоті появи у вибірці вчителів загальноосвітніх шкіл (відповідно 36,8 проти 53,6%).

Отже, вираженість симптомів «психосоматичні та психовегетативні порушення» й «емоційний дефіцит» більшою мірою спостерігається в учителів експериментальної групи та контрольної групи 1. Педагоги на тлі падіння загального енергетичного тону відчують нестачу внутрішніх ресурсів для надання психологічної підтримки суб'єктам своєї діяльності. Професійна нереалізованість, відчуття рутини праці, необхідність урахувати фізичні, психологічні, фізіологічні особливості «важких» дітей на тлі низького зворотного зв'язку призводять до нездатності емоційного відгуку на потреби, стани суб'єктів взаємодії та появи психосоматичних і психовегетативних порушень. Варто зазначити, що такі порушення призводять до різноманітних дисфункцій і погіршують якість життя фахівця. Симптоми «емоційна відстороненість» і «особистісна відстороненість» у вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту зайняли проміжну позицію між показниками контрольних груп. Оскільки педагоги експериментальної групи взаємодіють зі значно «важчим» контингентом дітей і здійснюють корекційний вплив на розвиток їхньої особистості, показники за вказаними симптомами в них вищі, ніж у вчителів ЗОШ-інтернатів. Націленість суто на результат, високі освітні стандарти мінімізують емоційно теплі відносини в педагогічному процесі ЗОШ, незважаючи на те, що педагоги ЗОШ працюють із психологічно благополучними дітьми. Робота в такому режимі спочатку провокує неадекватне емоційне вибіркове реагування, а згодом – емоційну й особистісну відстороненість.

Отже, симптоматика емоційного вигорання різною мірою вираженості представлена в учителів загальноосвітніх закладів усіх типів, вод-

ночас спостерігається зумовленість вигорання специфікою роботи в тому чи іншому педагогічному середовищі.

Наступним напрямом нашої науково-дослідної роботи стало вивчення ступеня схильності вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту до професійного стресу порівняно з іншими категоріями педагогічних працівників. Для реалізації цього завдання нами було розроблено авторську анкету, яка враховує особливості професійної діяльності педагогів. Порівняльний аналіз ступеня схильності вчителів до професійного стресу ми здійснювали за допомогою критерію ϕ -Фішера.

Результати анкетування показали, що найбільш вразливою категорією серед досліджуваних виявилася група вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту. Представленість високих показників у цій вибірці становить 72,5%, що на статистично значущому рівні перевищує представленість аналогічних показників у групі вчителів загальноосвітніх закладів інтернатного типу ($p \leq 0,01$) і вчителів загальноосвітніх шкіл ($p \leq 0,001$). Відповідно, кількість низьких показників у групі респондентів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту значно поступається їх представленості у групі вчителів із контрольних груп 1 та 2 (11,2% учителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту проти 27,5% учителів ЗОШ-інтернатів і 48,7% учителів загальноосвітніх шкіл). Отже, вчителі експериментальної групи більшою мірою, ніж їхні колеги з контрольних груп, демонструють високу ймовірність виникнення в них професійного стресу. Вони сприймають широкий спектр професійних явищ як стресогенні, водночас відзначаються емоційна напруга, тривожність, роздратованість, фізичний і психічний дискомфорт.

Результати створеної нами таблиці спряженості, за допомогою якої ми вивчали зв'язок між ступенем схильності до професійного стресу та наявністю ознак емоційного вигорання в учителів загальноосвітніх закладів різних типів, свідчать, що високі показники схильності до професійного стресу спостерігаються у 81,7% учителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту, у 72,4% учителів загальноосвітніх ЗОШ-інтернатів і в 57,2% учителів загальноосвітніх закладів усіх типів, у яких було діагностовано емоційне вигорання, виявились схильними до професійного стресу. Такі вчителі важко переносять інтелектуальні, вольові й емоційні навантаження, які характерні для педагогічної діяльності, відчувають стурбованість та напругу в більшості робочих ситуацій. Це впливає на їхній психоемоційний стан і відображається на продуктивності праці. Оскільки професійна діяльність педагогів наси-

чена великою кількістю стресогенних чинників, на перший план виступає здатність чинити опір професійному стресу. На думку Г. Сельє, у стресових ситуаціях людина використовує два види адаптаційних ресурсів – поверхневу та глибоку адаптаційну енергію. У разі тривалого стресу, що є складовою частиною будь-якої професії альтруїстичної спрямованості, спостерігаються мобілізація та витрати як поверхневих, так і глибоких адаптаційних резервів організму людини. У ситуаціях, коли адаптаційні ресурси людини щодо подолання стресової ситуації перевищені або вичерпані, виникає емоційне вигорання, яке спостерігається в цієї категорії респондентів. Отже, висока схильність до професійного стресу, що передбачає низьку стресостійкість, зумовлює появу емоційного вигорання як специфічного захисного механізму, що має деструктивний характер. Окрім цього, отримані результати дозволяють нам розглядати емоційне вигорання як стрес-синдром, особливості прояву якого залежать від внутрішньо-професійної специфіки педагогічної діяльності.

Висновки і перспективи подальших розробок у даному напрямі. Виходячи з вищевказаного, можна зробити висновок, що вчителі шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту найбільш схильні серед педагогів загальноосвітніх закладів до професійного стресу та його наслідків, особливо деструктивним із яких є емоційне вигорання. Як дисфункціональний механізм психологічного захисту вигорання залежить від специфіки професійної діяльності

педагогів: визначено статистично значущі відмінності в його прояві в учителів експериментальної групи порівняно з іншими категоріями педагогів. Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні та впровадженні дієвих методів психологічного супроводу вчителів ЗОШ різних типів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Грицук О.В. Основні підходи у дослідженні структури й динаміки синдрому емоційного вигорання у вітчизняній та зарубіжній психології. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. Сковороди. Психологія*. 2012. Вип. 42 (1). С. 51–57.
2. Емоційне вигорання в професійній діяльності вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту : монографія / А.Е. Мелоян та ін. Слов'янськ : Вид-во Б.І. Маторіна, 2021. 201 с.
3. Погрібна А.О. До питання про емоційне вигорання у професіях суб'єкт-суб'єктного типу. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2016. Вип. 1. Т. 1. С. 76–80.
4. Ткачук Т.А., Шумейко І. Синдром професійного вигорання як проблема сучасної психологічної науки. *Технології розвитку інтелекту*. 2016. Т. 2. № 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri_2016_2_1_16 (дата звернення: 12.03.2023).
5. Making a significant difference with burnout interventions: Researcher and practitioner collaboration / C. Maslach et al. *Journal of Organizational Behavior*. 2012. № 33. P. 296–300.
6. Burnout / C. Maslach et al. *Annual Review of Psychology*. 2001. V. 52. P. 397–422.