

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ ІНСТИТУТ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОТЕРАПІЇ

Кафедра клінічної психології

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА

на тему:

Особливості емоційного вигорання вчителів з різним професійним стажем

Виконала:

студентка 2-го курсу групи ПМ - 213
спеціальності 053 Психологія
освітньо-професійна програма Клінічна
психологія

Чорненька Олена Юріївна

(прізвище, ім'я, по батькові)

Науковий керівник:

Д.ПСИХОЛ.Н., С.Н.С.

(наукова ступінь, вчене звання)

Лисенко Ірина Павлівна

(прізвище, ім'я, по батькові)

Робота рекомендована до захисту
рішенням кафедри клінічної психології

Протокол № ____ від «____» червня 2023р.

Зав. кафедри _____ д.психол.н.,с.н.с. Лисенко Ірина Павлівна
підпис (наукова ступінь, вчене звання, прізвище, ім'я, по батькові)

Київ – 2023

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ПРЕДСТАВНИКІВ ЛЮДИНООРІЄНТОВАНИХ ПРОФЕСІЙ	
1.1. Психологічні особливості педагогічної діяльності.....	7
1.2. Феномен емоційного вигорання.....	12
1.3. Особливості емоційного вигорання вчителів. Фактори, які впливають на виникнення синдрому емоційного вигорання вчителів.....	20
Висновки до розділу I.....	31
РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ	
2.1. Підходи до дослідження емоційного вигорання.....	34
2.2. Організація та проведення емпіричного дослідження емоційного вигорання у вчителів загальноосвітніх навчальних закладів.....	39
2.3. Аналіз та інтерпретація емпіричних даних дослідження.....	48
Висновки до розділу II.....	81
РОЗДІЛ III. ПРОФІЛАКТИКА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ	
3.1. Підходи у роботі психолога з профілактики та корекції емоційного вигорання вчителів.....	85
3.2. Програма інтервенції.....	97
3.3. Рекомендації щодо самодопомоги вчителям при виникненні симптомів емоційного вигорання.....	104
Висновки до розділу III.....	108
ВИСНОВКИ.....	110
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	116
ДОДАТКИ.....	133

ВСТУП

Обґрунтування актуальності теми. Дослідження особливостей емоційного вигорання вчителів загальноосвітніх навчальних закладів постає досить необхідним в умовах сьогодення. Емоційно насиченість професійної діяльності педагога, нестандартність педагогічних ситуацій, відповідальність та складність професійної праці, освітні реформи, які мають стрімкий характер впровадження, збільшують ризик розвитку синдрому емоційного вигорання. Специфіка роботи вчителів полягає в тому, що кожного дня виникають різноманітні ситуації із високою емоційною напругою, інтенсивністю міжособистісного спілкування, великою кількістю контактів, необхідністю розв'язання конфліктних ситуацій, швидко пристосовуватися до нових змін у інформаційному полі. До специфіки праці вчителя додається велика кількість стресових факторів, пов'язаних з організаційними та соціально-економічними факторами. Унаслідок тривалого впливу професійних стресів може виникати виснаження. Війна, як найбільш негативний чинник, посилює вплив стрес-факторів. Вивчення організаційно-психологічних та індивідуально-психологічних чинників, які впливають на роботу, на фоні стресу та зв'язок з формуванням симптомів емоційного вигорання допомагає розуміти шляхи збереження психологічного здоров'я вчителів. Тут важливу роль грають індивідуально-психологічні якості вчителя та вміння справлятися з негативними впливами, позитивна спрямованість та життєстійкість, особливо враховуючи складність воєнного періоду.

Дослідження проблеми особливостей емоційного вигорання у вчителів ґрунтовно висвітлено у працях закордонних та вітчизняних науковців: Дж.Грінберга, С.Джексона, Л.М.Карамушки, С.Д.Максименка, К.Маслач, Ф.Сторлі, Г.Фройденберга, А.М.Шевченко та інших. Розробкою психодіагностичного інструментарію проблеми емоційного вигорання приділяли увагу: Т.В. Зайчикова, Л.М.Карамушка, О.В.Креденцер, С.Д. Максименко, К.В. Терещенко, В.В.Бойко та інші.

У своїх дослідженнях сучасні українські науковці приділяли особливу увагу вивченню питання емоційного вигорання соціономічних професій: С.В.Арефнія, Т.В.Гальчак, О.Б. Дубчак, Т.О. Ковалькова, Л.В. Сіроха, В.М.Тесленко, В.С.Шкраб'юк, Т.Цьомик-Яворська та інші. Зокрема, А.С.Тищенко, М.О.Чупріна вивчають проблему емоційного вигорання працівників на робочому місці; Т.О. Ковалькова розглядає ціннісні орієнтації особистості як чинник запобігання емоційного вигорання вчителів; Л.В.Сіроха досліджує професійне вигорання вчителів початкової школи; І.Юрченко, І.Савченко, О.Буряк обґрунтовують питання професійного вигорання медичних працівників за сучасних умов. А.Богданюк, Л.Гуліна, О.Киселиця, Р.Свекла вивчали прогнозування та запобігання синдрому професійного вигорання у вчителів фізичної культури; А.Н.Панаріна досліджувала питання професійного вигорання у педагогів чоловічої та жіночої статі. Питання психотравматичних наслідків широкомасштабного вторгнення РФ на територію України лише почало вивчатись і висвітлюватися в наукових дослідженнях, зокрема вивчають вчені: О.Дейнеко, В.Злишков, Л. Карамушка, О.Кокун, Н.Лозінська, С.Лукомська, В.Мороз, І.Пішко, А.Шевченко та інші.

Над питанням профілактики емоційного вигорання працюють сучасні українські науковці: Д.І.Білик, Т.В.Гальчак, О.Б.Дубчак, О.В.Петрунько, В.П.Підгурська, В.М. Тесленко, В.С. Шкраб'юк та інші. Зокрема, О.Б. Дубчак аналізує профілактичну роботу професійного вигорання в системі післядипломної освіти вчителів; В.М.Тесленко, О.В. Петрунько – учителів державних і приватних загальноосвітніх закладів; В.П. Підгурська досліджує управлінську діяльність керівника з попередження синдрому професійного вигорання суб'єктів освітнього процесу. Сучасні українські науковці А.В.Барбінова, Л.І.Березовська, Н.М.Булатевич, І.В. Воскова, Т.А.Колтунович, Т.О.Ковалькова, А.С.Тищенко, Л.Тищук, А.Хохленко, Л.Чеканська розглядають різні підходи з профілактики та корекції емоційного вигорання педагогів, проводять наукові дослідження та практичну роботу в цій сфері. Психологічні чинники та умови забезпечення психологічного здоров'я

менеджерів освітніх організацій в умовах Нової української школи висвітлюють активно автори Л.М.Карамушка, А.М.Шевченко, інші.

Отже, необхідність дослідження визначається потребою науки і практики в пізнанні симптоматики та факторів виникнення емоційного вигорання вчителів з різним професійним стажем, які працюють у місті та сільській місцевості, з подальшою перспективою розробки системи психологічних технологій профілактики та психокорекції для подолання синдрому вигорання, підвищення їх психічної стійкості, формування навичок саморегуляції. Стан психічного здоров'я людиноорієнтованих професій безпосередньо впливає на успішність професійної діяльності та життя людини в цілому зумовили вибір теми нашого дослідження.

Об'єкт дослідження: феномен емоційного вигорання.

Предмет дослідження: особливості емоційного вигорання вчителів з різним професійним стажем.

Мета дослідження: дослідити особливості емоційного вигорання вчителів з різним професійним стажем, розробити програму інтервенції з профілактики синдрому вигорання педагогів та рекомендації щодо самодопомоги.

Завдання дослідження:

1. Здійснити науковий аналіз теоретичних джерел по темі дослідження.
2. Організувати та провести емпіричне дослідження особливостей емоційного вигорання у вчителів загальноосвітніх навчальних закладів з різним стажем роботи.
3. Проаналізувати та проінтерпретувати отримані результати.
4. Розробити програму інтервенції з профілактики синдрому вигорання педагогів та рекомендації щодо самодопомоги.

Методи дослідження:

1. Теоретичні: аналіз наукової літератури.
 2. Емпіричні: тестування, кількісний та якісний аналіз отриманих результатів.
- У ході дослідження були використані наступні методики: 1) Методика дослідження емоційного вигорання (за В.В. Бойко); 2) Опитувальник

тривожності Спілбергера в адаптації Ханіна; 3) БІГ 5; 4) Тест життєстійкості модифікація Осіна і Рассказової; 5) Опитувальник «Рівень суб'єктивного контролю».

3. Методи математичної статистики.

4. Метод психологічної інтервенції.

РОЗДІЛ І.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ПРЕДСТАВНИКІВ ЛЮДИНООРІЄНТОВАНИХ ПРОФЕСІЙ

1.1. Психологічні особливості педагогічної діяльності

Сучасна система освіти вимагає від педагога як від професіонала належного рівня сформованості емоційної та когнітивної сфер, необхідності розв'язання конфліктних ситуацій та швидкості коректних дій в стресових умовах, підтримання інтенсивності міжособистісного спілкування, гнучко пристосовуватися до нових змін в інформаційному полі. Професійна педагогічна діяльність характеризується дуже високим емоційним та фізичним навантаженням, необхідністю постійно підтримувати власний професійний рівень, бути в курсі інноваційних технологій, вміння коректно реагувати в стресових ситуаціях, адаптуватися до нових умов праці – все це позначається на психічному стані педагога. За характером своєї діяльності вчитель є залученим до тривалого емоційного спілкування з людьми різного віку, соціального статусу, дітьми, їх батьками, колегами та адміністрацією навчального закладу. Перехід на особистісно-орієнтовані моделі освіти обумовлюють високі вимоги до особистості педагога: вміння ефективно регулювати свою діяльність при зіткненні з труднощами при встановленні контакту з учасниками освітньої взаємодії. Не кожен педагог в ресурсному стані, щоб витримати психоемоційну напругу, оскільки на особистість учителя можуть впливати сімейні проблеми, внутрішньоособистісні конфлікти, індивідуально-психологічні особливості, стресові ситуації в спілкуванні з колегами та батьками учнів, соціальні проблеми. Потужне емоційне та фізичне навантаження, необхідність постійно підтримувати власний професійний рівень, бути в курсі інноваційних технологій, вміння коректно реагувати в стресових ситуаціях – все це позначається на психоемоційному стані педагога.

Н.Олійникова, І.Прокопенко, О.Шовкопляс зазначають, що психологічні й організаційні труднощі в роботі вчителя сприяють виникненню певного рівня психічної напруги. Оскільки вчитель має завжди бути в стані «робочої готовності», при відсутності часу на розвантаження та відпочинок, надмірній кількості контактів упродовж дня, робочих перевантаженнях [72; 81; 115].

О.Бернацька, А.Тищенко А., М.Чупріна М. підкреслюють, що професійна діяльність впливає на стан емоцій суб'єкта праці, викликає зміни в оцінці ситуації та в діях людини відповідно вимогам діяльності та своїм можливостям. Вчитель також у своїй діяльності має прагнути до успішного вирішення поставлених перед ним завдань незалежно від негативних факторів, що впливають на нього, зберігати психічну рівновагу та стійкість, залишатися для учнів прикладом в особистісному плані, відповідати за збереження їх фізичного та психічного здоров'я. Це також пов'язано з тим, що вчитель, окрім своїх професійних знань, умінь та навичок в значній мірі використовує свою особистість, будучи свого роду «емоційним донором». Для підтримки відповідного образу вчитель повинен мати внутрішні ресурси, якщо ресурсів недостатньо, тоді наслідком буде нервова перенапруга та емоційне виснаження. Особистісна зрілість педагога одна із головних критеріїв, які необхідні для професійної успішності у сучасних умовах життя [5; 101].

Також підкреслимо, що сучасна система освіти постійно реформується, у зв'язку з цим до професійних обов'язків педагогів додаються нові компетенції, пов'язані з інклюзивною освітою, організацією онлайн навчання та у змішаній формі, що вимагає швидкої адаптації до нових вимог. Намагаючись відповідати усім критеріям, сучасний педагог часто відчувається психологічно незахищеним, відчуває несприятливі впливи середовища та навколишніх людей, що зрештою призводить до виснаження його особистісних та професійних ресурсів. В мирний час проблемами психічного здоров'я педагогів займалися вітчизняні вчені, ряд факторів та чинників описані в наукових працях. Проблема психологічних наслідків широкомасштабної війни рф проти України лише почала вивчатись і висвітлюватися. Разом з тим, на

рівні закладів загальної середньої освіти ця проблема широко не досліджувалась. Важливо відзначити, що робота вчителів зараз— онлайн чи офлайн — це освітній фронт. На них тепер лежить велика відповідальність не тільки за знання, а ще й «фізична» — за життя учнів, за спокій батьків. А для цього потрібен ресурс. Діти сприймають події, які зараз відбуваються у призмі значущих або авторитетних для себе людей – це насамперед батьки, у другу чергу – вчителі. Тому від вчителів вимагається окрім професійних навичок поєднувати чуйність та вимогливість, відповідальну поведінку, знання, як діяти в екстремальних ситуаціях; знання, як допомогти окремим дітям; вміння, як виявляти ознаки стресу у інших, при цьому вміти справлятися з власним стресом.

Освіта — це не лише про школу і процес навчання, але й також про середовище та екосистему, яка виходить за межі школи.

Робота вчителя у місті та селі дещо відрізняється. До специфіки праці педагога сільської школи додаються деякі особливості, обумовлені своєрідністю життя і побуту сільського населення. Науковці Мелешко, Ущербе вказують на ці особливості навчального процесу в сільській школі, пов'язані з наступними організаційно-педагогічними та психологічними аспектами: мала наповнюваності класів, багатопредметність викладання сільського вчителя, часта відсутність або незадовільність належного матеріально-технічного стану (зношеність або відсутність обладнання), повільна інформатизація навчально-виховного процесу, сам заклад не завжди має задовільний стан; віддаленість навчального закладу; часте використання форм індивідуального навчання; пасивність у спілкуванні та надмірна напруженість учнів (спричинена контролем вчителем) в силу розташування, проживується після роботи; життя самого вчителя на видноті і колег, і батьків, і дітей; звуженість навчального середовища. В селі більш значуща значимість вчителя (історично та культурально склалося), тому часто авторитетність вчителя залежить від традиційних поглядів. До того, на селі, де люди добре знають один одного в усіх їх проявах, діяльність вчителя протікає в умовах

підвищеного соціального контролю. Кожен його крок на увазі: дії і вчинки, слова і емоційні реакції в силу відкритості характеру суспільних відносин, як правило, стають відомі всім. Особливості праці та діяльності вчителя сільської школи визначаються своєрідністю суспільних відносин на селі, укладу життя і виробничої діяльності сільського населення. Чинники, що визначають специфіку праці вчителя сільської школи, можна об'єднати в дві групи: постійні і мають тимчасовий, перехідний характер. Перша група чинників обумовлена сільськогосподарським і природним оточенням, а друга - деяким відставанням соціально-економічного розвитку села в порівнянні з містом, які можуть як негативно, так і позитивно впливати на діяльність вчителя.

Отже, в умовах сьогодення можемо проаналізувати умови роботи вчителів в міській та сільській місцевості:

- вчителі працюють з подвійним навантаженням. Вчитель має очно працювати з учнями в класі, потім, або одразу – з дітьми, які навчаються дистанційно. Якщо в класі є діти за кордоном, то вчитель має одночасно проводити урок з учнями в класі та працювати з дітьми з-за кордону через інтернет-платформи. Це особливо виснажує вчителів у місті. У деяких селах майже вдвічі менше учнів мають доступ до дистанційного навчання, ніж у містах. Це пов'язано з браком комп'ютерів та якісного інтернет зв'язку. Тому в селах частіше учні самостійно опановують навчальний матеріал, що зменшує навантаження на вчителя;
- вчителі мають бути постійно на зв'язку з дітьми, які на даний момент за кордоном, незалежно від часового поясу. Це особливо виснажує вчителів, оскільки в місті вони мають більш якісний мобільний та інтернет зв'язок для спілкування та пояснення учбового матеріалу;
- учитель в місті має більшу кількість дітей у класі (30-40 осіб), з чим пов'язано велика кількість додаткових робочих завдань, високий життєвий ритм та стан втоми, ніж учитель в сільській місцевості (3-10 осіб);

- якщо вчитель не встиг провести урок, оскільки була затяжна повітряна тривога, то йому потрібно поміркувати над тим, як він з учнями надолужить «неопрацьований» матеріал уроку;
- вчитель в сільській місцевості має більше можливостей для відновлення психоемоційного стану та відпочинку – сільськогосподарські роботи, природа, свіже повітря, тварини, риболовля тощо. Вчитель, внаслідок постійного зв'язку через мобільний телефон та соціальні мережі з учнями та батьками учнів, часто має подвійне навантаження очною та дистанційними форматами навчання, може мати проблеми з відновленням та відпочинком та втрачати баланс між професійною діяльністю та часом для себе.

Дослідження показують, що через 20 років роботи в школі у переважній більшості педагогів наступають «педагогічні кризи», «виснаження». Збільшується стаж роботи у школі, зростає вік, не зменшується робоче навантаження, як наслідок, спостерігається накопичення втоми, перепади настрою, загострені емоційні реакції, соматичні хвороби [1]. Підвищена схильність до депресії, занепокоєння, знижене відчуття задоволення від праці широко поширена реакція на ситуацію постійної емоційної напруги від праці з людьми. Результати проведених сучасними науковцями досліджень показують, що: 62% педагогів – постійно відчують психологічний дискомфорт під час виконання професійних обов'язків; 85% схильні до стійких стресів; 33% - страждають на захворювання нервової системи; 85% жінок-вчителів вважають, що їхня професійна діяльність незадовільно впливає на сімейні стосунки [101].

Аналізуючи наукові роботи, присвячені вивченню емоційного вигорання вчителів, можемо зробити наступний висновок, що професія педагога є поширеним явищем. Цьому сприяють особливості професійної роботи та призводять до дезадаптаційних тенденцій. Високий рівень напруги, емоційне та інтелектуальне навантаження, підвищене навантаження на зоровий апарат, часто фізичне перенавантаження, великий рівень соціальної відповідальності, невідповідність матеріального винагородження, низький рівень престижу

професії, особиста мотивація, низька соціальна захищеність, інформаційне перевантаження, багатofункціональність, велика кількість міжособистісної взаємодії, конфліктні ситуації- всі ті чинники, які властиві саме роботі вчителя. Дослідження вчених стосувались вивчення зв'язку емоційного вигорання та стажу роботи, соціально-демографічних та гендерних характеристик, мотиваційною сферою, сімейним станом та наявністю дітей у родині, впливу стресу на вчителя, та вивченню наслідків.

Л.Сіроха в своїх дослідженнях емоційного вигорання вчителів умовно поділяє на організаційні (соціально-психологічні, матеріальні та специфіка самого закладу та індивідуальні (соціально-демографічні та особисті якості) чинники [88].

Сучасні науковці виділяють важливість здатності протидіяти стресу, зниженню й усуненню напруженості на роботі, встановленню балансу між витраченими зусиллями та ефективності праці. Життєстійкість, як важлива якість людини, притаманна і вчителю. Для запобігання емоційному вигоранню, у разі виявлення перших його ознак науковці розробляють та рекомендують застосовувати певні прийоми саморегуляції та самопомоги.

Вплив війни на психологічне здоров'я вчителя починає досліджуватись, та у загальному колі такі дослідження не проводились, тому важливо розуміти фактори, які зумовлюють виникнення синдрому емоційного вигорання в таких умовах.

1.2. Феномен емоційного вигорання

Феномен емоційного вигорання широко досліджувався науковцями та практиками в рамках психології та психіатрії. Термін «синдром емоційного вигорання» («burnout») вперше був введений в 1974 р. американським психіатром Г.Фройденбергом. Спочатку Г.Фройденберг цей термін відносив до працівників кризових центрів та психіатричних клінік, пізніше це стало відноситись до професій, які передбачають тісне спілкування в системі «людина-людина». Першочергово цей термін визначався як стан виснаження

з відчуттям власної неpotрiбности [54].

Науковцi в своїх роботах використовували рiзні варіанти перекладу англійського поняття «burnout»: емоційне згорання, емоційне вигорання психiчне вигорання. Ганс Сельє, засновник вчення про стрес, визначає емоційне вигорання як дистрес — стрес, з яким психiка людини не здатна гнучко відреагувати, що призводить до нервового напруження та фізичних і психiчних хвороб [86]. К.Маслач визначила це поняття як синдром фізичного та емоційного виснаження, включаючи розвиток негативної самооцiнки, негативного ставлення до роботи, втрату розуміння та співчуття щодо клієнтів [62;63]. В.В.Бойко розуміє вигорання як «вироблений особистістю механiзм психологічного захисту, який проявляється у вигляді повного або часткового виключення емоційного реагування через надмірні травматичні обставини» [7].

На сучасному етапі розвитку психології феномен вигорання досліджується в психології стресових станів (вигорання як результат стресу), в межах психології професійної діяльності (вигорання як форма професійної деформації) та екзистенційної психології (вигорання як стан фізичного і психiчного виснаження, що виникло в результаті довготривалого перебування в емоційно напружених ситуаціях) [81].

Згідно з визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я «синдром вигорання» не хвороба, а професійний феномен. Його включили до 11-го перегляду Міжнародної класифікації хвороб (МКХ-11, англ. ICD-11) під назвою «вигорання» і кодом QD85, як професійне явище. У Міжнародній класифікації хвороб синдром вигорання описаний «як результат хронічного стресу на робочому місці, з яким не вдалося впоратися. Він характеризується трьома критеріями: відчуття виснаження; підвищена психiчна дистанційованість від роботи, відчуття негативізму та цинізму; зниження професійної ефективності» [121].

Науковцi К.Маслач та С.Джексон притримуються точки зору, що вигорання є психологічною реакцією на адаптацію до умов роботи. Перш за

все це явище притаманне представникам тих професій, чия діяльність пов'язана зі спілкуванням з людьми, емпатією та високою відповідальністю. Чим вище емоційне навантаження та чим більш уразлива категорія людей, з якою працює людина, тим швидше відбувається вигорання. Також вигорання часто спостерігається у людей з певними особистісними характеристиками [62]. Американські вчені К.Маслач та С.Джексон виокремили синдром як комбінацію трьох складових:

1) емоційне виснаження – виникає внаслідок перенавантаження та конфліктів на роботі. У працівників спостерігається хронічна втома, знижується настрій (навіть лише при думці про роботу), також з'являються розлади сну, безсоння, знижується імунітет та організм стає вразливим до хвороб;

2) відсторонення, негативізм та цинічне ставлення до людей – виникає як захисна реакція психіки на емоційне виснаження. Ставлення до людей стає негативним, можуть бути прояви почуття провини, людина живе ніби «на автоматі», автоматично виконує робочі функції, намагається уникати додаткового навантаження;

3) відчуття професійної неспроможності, недостатньої продуктивності, заниження професійних досягнень – людина страждає від неможливості досягнути успіхів, отримати визнання на роботі, а також від втрати контролю над ситуацією, постійно відчуває власну неспроможність та надмірну вимогливість [63].

Активно ведуться дискусії серед фахівців щодо взаємозв'язку депресії з синдромом вигорання. Більшість дослідників погоджуються з тим, що між цими станами істотно існує зв'язок, однак вони не ідентичні. До істотних факторів, які дозволяють говорити про відмінність між цими станами, можна віднести бажання жити у людей з синдромом емоційного вигорання і його відсутність у людей, які страждають на депресію (крім останньої стадії вигорання).

Найбільш популярна модель вигорання описана В.В. Бойко включає 3 групи симптомів, та супроводжуються певними емоційними, когнітивними та поведінковими реакціями [7].

I. Фаза «Тривожна напруга», яка є стимулом до розвитку синдрому вигорання. Вона характеризується наступними симптомах:

1) переживання психотравмуючих обставин: проявляється як усвідомлення та реакція на психотравмуючі фактори професійної діяльності;

2) невдоволення собою: характеризується заниженою самооцінкою, почуттям невдоволення собою, а також обраною професією, посадою. Особливо гостро розвивається при неможливості змінити ситуацію;

3) відчуття «загнаності у клітку»: характеризується почуттям безнадійності, безвиході. Загострюються переживання, коли психотравмуючі обставини неможливо змінити чи усунути, оптимально вирішити ситуацію. Цей стан можна визначити, як «глухий кут»;

4) тривога, депресивний стан: характеризується тривожною симптоматикою в особливо гострих стресових умовах професійної діяльності. Переживання ситуативної або особистісної тривоги викликає нервову напругу, виснажує нервову систему, є причиною активізації різноманітних соматичних хвороб.

Фаза «Тривожної напруги» є пусковим механізмом у виникненні синдрому емоційного вигорання. Тривога має динамічний характер зумовлений виснажливою сталістю психотравмуючих умов або посиленням стресових факторів.

II. Фаза «Резистенція» (опір стресу). Поява психічного захисту на даній фазі характеризується наступними симптомами:

1) вибіркоче емоційне реагування при взаємодії: проявляється в ситуації, коли фахівець не розрізняє принципово відмінні явища: економний вияв емоцій та вибіркоче емоційним реагуванням. Тобто професіонал обмежує прояв своїх емоцій за рахунок вибіркового реагування на суб'єктів діяльності;

емоційний контакт встановлюється вибірково, не з усіма суб'єктами, а за принципом «подобається – не подобається»;

2) емоційно-моральна дезорієнтація: характеризується тим, що у фахівця недостатньо активізована морально-етична сфера в спілкуванні. Не виявляючи належного морально-етичного ставлення до суб'єктів діяльності (учня, клієнта, покупця та інших), працівник оправдовує та захищає свою поведінкову стратегію. Фахівець пояснює собі власний вияв грубощів або відсутність уваги у взаємодії за рахунок раціоналізації своєї поведінки або проєкції провини на суб'єкта. В стресових ситуаціях працівник може фокусуватися на твердженнях: «Це не та ситуація, щоб за неї переживати», «Таким людям не можна співчувати»;

3) розширення сфери економії емоцій: характеризується втомую від міжособистісного спілкування на роботі та вдома;

4) редукція професійних обов'язків: характеризується відмовою або скороченням від обов'язків, які вимагають додаткового навантаження.

Цю фазу відокремили в самостійну досить умовно. Фактично протидія стресу, активізація психічного захисту починається з моменту виникнення тривожної напруги.

III. Фаза «Виснаження». Для цієї фази притаманним є зниження загального життєвого тону, енергії, виснаження нервової системи. Психічний захист стає невід'ємною потребою особистості. Ця фаза характеризується рядом симптомів:

1) емоційний дефіцит: проявляється у відчутті емоційної байдужості;

2) емоційне відсторонення: фахівець майже перестає користуватися емоціями в своїй професійній діяльності, відчуття емоційної порожнечі, майже нічого не викликає емоційного відгуку;

3) особисте відсторонення або деперсоналізація: характеризується певним діапазоном ставлень та вчинків в сфері міжособистісного спілкування. Проявляється повна або часткова втрата інтересу до суб'єкта власної професійної діяльності;

4) психосоматичні та вегетативні порушення: проявляються у показниках психічного та фізичного здоров'я. Цей симптом розвивається за умовно-рефлекторним зв'язком з негативною особливістю: багато того, що стосується суб'єктів професійної діяльності, провокує нервову напругу.

Таким чином, аналізуючи фази розвитку синдрому, можна помітити певну тенденцію: сильна залежність від роботи призводить до повного розпаду, екзистенційної порожнечі. Однак більшість фахівців визнає необхідність врахування саме трьох складових для визначення наявності та ступеня вигорання.

Аналіз теоретичних джерел звертає увагу, що на сьогоднішній день дослідники виокремили понад 100 симптомів, які сприяють діагностуванню синдрому вигорання на ранніх фазах розвитку: зниження мотивації до роботи; зростання невдоволення обраною професією; неуважність та збільшення помилок у роботі; прояви негативізму та конфліктність у взаємодії із суб'єктами діяльності на робочому місці; ігнорування вимог щодо безпеки; часткове ігнорування стандартів виконання; порушення строків виконання робочих завдань та зростання невиконаних обов'язків; відсутність бажання шукати рішення проблем; хронічна втома та апатія; дратівливість, емоційна нестабільність, тривожність; відсторонення від суб'єктів діяльності та колег тощо. При цьому дуже мало звертається уваги на діючі ефективні психологічні технології, які спрямовані на збереження здоров'я вчителя, його емоційного та психологічного стану, що знижують ризик формування синдрому «емоційного вигорання» і появи кризи професії в цілому. Зараз проблема психологічного здоров'я набуває особливої актуальності.

Небезпека синдрому вигорання полягає в тому, що він може бути непомітним зі сторони: людина достатньо довго може здаватися з нормальним психоемоційним станом, при цьому вважати себе жертвою обставин, відчуваючи емоційне виснаження, деперсоналізацію, розгубленість та безвихідь, безнадійність і, навіть, передсуїцидальний стан, який може

приховувати від інших. Синдром розвивається повільно, іноді цей період рахується роками.

Динаміка розвитку синдрому вигорання – процес індивідуальний та тривалий. Педагоги, які схильні до цього процесу, можуть перетворити цілу групу на колектив «вигорілих». Науковці виокремлюють стадії розвитку синдрому вигорання у педагогів:

1) початкова стадія характеризується проявами порушень на рівні психічних процесів та у виконанні будь-яких рухових дій: забудькуватість (наприклад, щодо внесення потрібного запису до документації, щодо того, яку учень надав відповідь на поставлене питання тощо). Нервово-психічна напруга підтримується підвищеним контролем, багаторазовим процесом перевірки виконаних дій через постійний страх помилитися;

2) друга стадія характеризується розчаруванням та відсутністю цікавості щодо роботи, зниженою потребою у сфері міжособистісного спілкування (на роботі, вдома, з друзями): «не хочу нікого чути», «в понеділок бажання, щоб вже була п'ятниця», «тиждень тягнеться нескінченно». Також збільшується відчуття втоми та небажання нічого робити, проявляються соматичні симптоми (головний біль; «швидкий сон», збільшення психосоматичних реакцій в тілі); підвищена нервозність та дратівливість (будь-яка дрібниця і вчитель запалюється, мов сірник). У міжособистісному спілкуванні широко розповсюдженими стають конфлікти та непорозуміння з колегами, бесіди зі зневагою про учнів та колег; неповага починає поступово проявлятися в їх присутності через стримувану антипатію до спалахів дратівливості;

3) третя стадія характеризується власне емоційним вигоранням, коли вчитель втрачає інтерес до своєї професійної діяльності, йому притаманна емоційна порожнеча, відсутність бажання спілкуватися з учасниками освітньої взаємодії, відчуття постійної втоми. Вчитель може виглядати за звичкою зовнішньо респектабельним, але внутрішньо відчуття виснаження та вигорання.

З усього вищесказаного, можна припустити, що синдром професійного вигорання у педагогів характеризується: емоційною порожнечою, розширенням сфери економії емоцій, особистісним відстороненням; наявністю психічних станів, що дестабілізують професійну діяльність (тривожність, зневіра, пригніченість, апатія, розчарування, хронічна втома); ігноруванням індивідуальних особливостей учнів, втрати інтересу до вихованців як до особистостей, неприйняття їх такими, якими вони є. На фоні зниження психічного тонується відбувається погіршення якості освітнього процесу та втрати інтересу до своєї діяльності, яка перетворюється на тягар.

В.В. Бойко, вивчаючи синдром вигорання педагога, розглядає його вплив на особистість учня:

1) емоційне виснаження. Емоційність вчителя – найважливіший фактор впливу та взаємодії у навчально-виховній роботі; вона мобілізує учнів, спонукає їх до дій, активізує їх інтелектуальну активність. Відповідно, учні «вигорілого» педагога будуть відчувати труднощі у формуванні досвіду емоційного реагування, для них характерна затримка у розвитку емпатії та рефлексії, що неминуче призведе до низького рівня розвитку комунікативних навичок. Емоції виступають регуляторами пізнавальної діяльності - низький рівень розвитку навичок емоційного реагування позначається на процесі прийому та трансляції навчального матеріалу. Як наслідок, у дітей розвивається негативне сприйняття себе з боку вчителя, що в свою чергу ускладнює формування адекватної самооцінки. Негативне оцінювання педагогом результатів роботи учня в результаті призводить до зниження мотивації навчальної діяльності.

2) деперсоналізація – розглядається як захист від напружених емоційних станів. Це негативне, цинічне чи байдуже сприйняття учасників освітньої взаємодії, внаслідок якого учень сприймається як об'єкт діяльності. «Вигорілий» педагог надає перевагу негативним оцінкам у сприйнятті учнів або колег. Також особливістю «вигорілого» педагога є занижена мотивація до роботи, коли не проявляється співчуття та співпереживання до учасників

освітньої взаємодії. Вчитель виявляє потребу зменшити ті форми роботи, що потребують емоційної віддачі. Відбувається повна чи часткова втрата деформація стосунків з іншими людьми, зростає негативізм, з'являються цинічні установки стосовно колег. Учень сприймається як об'єкт для маніпуляцій. Вчитель прагне підмінити суб'єкт – суб'єктну взаємодію з учнем на суб'єкт– об'єктну [7].

Н. Фалько підкреслює, що редукція професійних досягнень проявляється у переживанні некомпетентності та неуспішності своєї діяльності, для педагога характерна низька професійна самооцінка, своїх досягнень та успіхів, негативізм щодо можливості своїх обмежень. Вчителі з низькою самооцінкою неадекватно сприймають себе та оточуючих, мають відчуття підвищеної тривожності, що негативно позначається на педагогічному процесі. Будь-які нестандартні ситуації приводять вчителі до неадекватних оцінок вихованців, сприяють формуванню у нього таких особистісних рис, як пасивність, безініціативність, почуття власної неспроможності. Негативна Я-концепція, низька самооцінка, невпевненість у собі, постійна емоційна напруженість – негативні характеристики особистості вчителів, що негативно впливають на учбовий процес. Тому важливою умовою психічного здоров'я дітей є психологічне здоров'я педагога [106].

Таким чином, педагоги досить часто стикаються з проблемою професійного вигорання і слід зазначити, що вигорання дуже «інфекційно» і може швидко поширюватись серед співробітників. Ті, хто схильний до вигорання, стають циніками, «негативістами» і песимістами. Тому своєчасна оцінка та профілактика синдрому вигорання дозволить запобігти або надати психотерапевтичну допомогу «вигорілому» вчителю.

1.3. Особливості емоційного вигорання людиноорієнтованих професій. Фактори, які впливають на виникнення синдрому емоційного вигорання

Головним завданням людиноорієнтованих професій є вміння взаємодіяти та спілкуватися з людьми. Спектр цих професій досить великий, та потребує деяких вимог, окрім професійних: емоційна стійкість, витримка, вміння налагоджувати контакти, вирішувати конфліктні ситуації, розвинутий емоційний інтелект, фізична витривалість. На початку 70-х років ХХ ст. американські психологи звернули увагу на те, що у представників людиноорієнтованих професій після кількох років роботи змінюється ставлення до роботи, вони починають втрачати фаховий інтерес до професійного зростання, з'являється байдужість, негатив, зневага. Аналіз цих змін виявив особливу форму стресу, а саме «хворобу спілкування», яку назвали «синдромом вигорання». Синдром емоційного вигорання може з'явитись у будь якої людини, яка працює в соціальній професії та має великі емоційні навантаження: вчителі, соціальні працівники, медичні працівники, пожежники, рятувальники, адміністратори, працівники благодійних організацій, викладачі. Науковець Дж.Шваб доповнив список професій, для яких є властивим ризик появи емоційного вигорання: політики, адвокати, поліцейські, тюремники, торгівельний та обслуговуючий персонал, менеджери. Практична спрямованість вивчення феномену емоційного вигорання обумовлено історико-культурними та соціально-економічними чинниками, які пов'язані із розвитком сфери послуг. Ускладнює роботу спеціалістів в сфері «людина – людина» ще й те, що вони несуть повну юридичну і моральну відповідальність за своїх підопічних.

Серед науковців немає єдиної думки по питанню щодо причин виникнення синдрому емоційного вигорання. Серед дослідників існують різні думки, однак більшість вчених (О.Грицук, Н.Олійникова, Л.Тищук) притримуються того, що основною причиною вигорання є міжособистісне спілкування з людьми, стресові взаємини у системі «людина – людина» [24; 72; 102]. Деякі науковці важливим фактором розвитку емоційного вигорання вважають емоційну та психологічну перевтому, інші — підкреслюють, що синдром вигорання характеризується розладом не особистості, а її професійної

ролі, а деякі — стверджують, що вигорання це професійна криза, яка пов'язана з професійною діяльністю в цілому. В.І. Ковальчук зазначає, що більш схильні до емоційного вигорання люди з певними індивідуальними особливостями: низьким рівнем самооцінки, емоційно чуттєві та вразливі, меланхолійним типом темпераменту. Науковці розглядають емоційне вигорання як складний багатовимірний конструкт, що виникає в результаті негативних психічних переживань, виснаження від тривалого впливу напруги у міжособистісному спілкуванні, що супроводжується емоційною насиченістю та когнітивною складністю.

Науковці у своїх роботах звертають увагу на психотравматичні фактори, що провокують виникнення та розвиток у вчителів вигорання. Фактори можна поділити на дві групи: об'єктивні та суб'єктивні. Об'єктивні, зовнішні фактори – породжуються умовами самої роботи. До них відносяться: нечітку організацію та планування діяльності; підвищену відповідальність за виконувані функції (за благополуччя учнів); несприятливу психологічну атмосферу (конфліктність у системі «керівник - підлеглий», «колега - колега», «вчитель – учень», «вчитель – батьки учня»); психологічно важкий контингент (наприклад, діти з психологічними особливостями віку; порушники дисципліни); особливості ставлення учнів до навчання (небажання вчитися, низька активність, постійний опір вчителю). Внаслідок впливу даних факторів педагог вдається до економії емоційних ресурсів: намагається «не звертати уваги», «берегти нерви», тобто до емоційного ігнорування ситуацій.

Вплив професії на особистість умовно оцінюють як негативний чи позитивний. О.Грицук зазначає, що суб'єктивні, внутрішні фактори – особисті характеристики вчителя, куди входять: особливості ціннісно–мотиваційної сфери, емоційні особливості - біогенні, які провокують надмірну чутливість до певних і, значною мірою, природних труднощів діяльності, схильність до емоційної ригідності, і соціогенні - вміння та навички використання суб'єктом прийомів і способів саморегуляції емоційних станів, в першу чергу, несприятливих [24]. Емоційне вигорання виникає швидше у тих, хто більш

емоційно стриманий. Кожна стресова ситуація у професійній діяльності позначається на психоемоційному стані, викликає інтенсивні переживання, безсоння. Це призводить до виснаження психічних та емоційних ресурсів, до потреби в економії власних сил, вдаючись до механізмів психічного захисту. У людей імпульсивних, емоційно гнучких, чуттєвих, чуйних розвиток симптомів вигорання проходить повільніше. З іншого боку, синдром виникає у людей, які сприймають обставини професійної діяльності надто емоційно. Це часто властиво молодим фахівцям з підвищеною відповідальністю щодо виконання обов'язків. Результатом такої діяльності є розвиток наступних симптомів вигорання: почуття емоційного виснаження; негативного самосприйняття у професійному плані та заниженої самооцінки; імпульсивних поведінкових проявів тощо О.Домброва зауважує, що також серед факторів виникнення емоційного вигорання є невдоволення вибраною професією. Отже, підсвідомо фахівець спрямований на те, щоб безвідповідально ставитися до виконуваних обов'язків. Підсилити симптоматику може внутрішній конфлікт між реальними умовами роботи та бажаними (коло обов'язків, розмір заробітної плати, незручний графік) [26].

О.Костюк, Т.Редіна, Т.Цьомик-Яворська підкреслюють, що особливу категорію складають вчителі, які працюють у системі спеціальної освіти. Специфіка навчання та виховання дітей з відхиленнями в розвитку передбачає підвищені вимоги до професійної компетентності та особистісних особливостей вчителя – дефектолога. Невдоволення собою посилюється у випадку, якщо вчитель не може зберегти спокій і проявляє негативні емоції, або відчуває пригнічений настрій і стан тривоги, або переживає почуття невпевненості у своїх діях [109].

Наявність емоційних та комунікативних навантажень у процесі вирішення професійних педагогічних завдань здійснюють суттєвий вплив на порушення психологічного здоров'я вчителів. Також серед факторів, що знижують рівень задоволеності роботою і професією, і є ризиком виникнення та розвитку синдрому вигорання, називається низька соціальна підтримка з

боку колег і людей, які стоять вище за професійним та соціальним станом, а також інших осіб (сім'ї, друзів та інших). Вплив ряду факторів (як об'єктивних, так і суб'єктивних) позначається на тому, що зростає почуття невдоволення собою та професією, погіршується самопочуття та настрої, накопичуються втома та апатія. Ці чинники позначаються на психічному напруженні в роботі, що викликає професійні кризи, стреси, виснаження та вигорання. В результаті в роботі вчителя спостерігається зниження ефективності професійної діяльності, частковий опір виконанню своїх обов'язків, відсутність творчого настрою щодо предмета своєї праці, виникнення негативізму та конфліктності в професійній міжособистісній взаємодії.

В.Калошин вказує, що емоційне вигорання вчителів обумовлюється, перш за все, індивідуально–особистісними особливостями. Це, по-перше, наявність неузгодженості в ціннісно–мотиваційній сфері вчителя, зокрема, неможливість реалізації у професійній діяльності життєвих сенсоутверджуючих цінностей і значущих властивостей особистості, типів поведінки і дій, яким вчитель надає перевагу; по-друге, високий рівень невротизму - емоційної нестійкості особистості як психодинамічної характеристики. Ці особливості є системними детермінантами виникнення та розвитку емоційного вигорання [35; 36].

Професор К. Черніс говорить про те, що існують такі робочі місця і ситуації, які, в певному сенсі, просто створені для вигорання. Фахівці перебувають у високо – стресових ситуаціях, де від них очікується високий рівень виконання роботи, і де вони мають невеликий контроль над тим, що чи як вони роблять. Наприклад, недолік контролю, який міг би відчувати викладач у класі з 30 активними дітьми, є головним фактором, що сприяє вигоранню.

Питанню емоційного вигорання присвячено ряд досліджень в сфері людиноорієнтованих професій. Зокрема, Т.О.Ковальковою проведено дослідження термінальних та інструментальних цінностей вчителів старших

класів, у яких присутнє емоційне вигорання та тих, у яких даний синдром відсутній. Науковець встановила значні відмінності між ціннісними орієнтаціями жінок та чоловіків-вчителів та здійснила порівняльний аналіз особливостей показників сформованості ціннісно-сміслової сфери між Я-реальним та Я-ідеальним вчителів [48;49;50]. В своєму дослідженні Т.О.Ковалькова визначила рівень формування компонентів синдрому емоційного вигорання, таких як «напруга», «резистенція» та «виснаження» за допомогою методики «Діагностика рівня емоційного вигорання» В.В. Бойко. Згідно проведеного тестування, емоційне вигорання відсутнє у 28,9% вчителів, «напруга» спостерігається у 15,1%, «резистенція» є у 37,7%, «виснаження» – у 18,3% педагогів. Отже, домінуючим компонентом у синдромі емоційного вигорання вчителів старших класів є «резистенція», яка характеризується згортанням професійних обов'язків, зменшенням міжособистісної комунікації, розширенням сфери економії емоцій, бажанням бути на самоті, неадекватним емоційним реагуванням, тощо [50]. Також були досліджені термінальні та інструментальні цінності педагогів. Науковець стверджує, що «найменш важливими термінальними цінностями для вчителів старших класів, у яких присутнє емоційне вигорання, є пасивні цінності – щастя інших, орієнтація на професійну самореалізацію – матеріально забезпечене життя, пізнання, розвиток. Щодо вчителів у яких відсутнє емоційне вигорання, то для них найменш властивими є такі цінності як: свобода, розваги, суспільне визнання, такі пасивні, «абстрактні» цінності як: краса природи і мистецтва, а також індивідуальні цінності, такі як, наприклад, впевненість у собі. Отже, для вчителів з вираженим синдромом емоційного вигорання не важливими є пізнання, саморозвиток особистості, розширення сфери знань, тому можна стверджувати, що ці вчителі не прагнуть до самовдосконалення, вони не бажають отримувати новий досвід і саме це викликає даний синдром» [50]. Вчителям із сформованим синдромом емоційного вигорання найменш притаманні такі інструментальні цінності – високі запити, непримиримість до недоліків інших, тверда воля. Для педагогів,

у яких відсутнє емоційне вигорання характерні такі особливості, як: чуйність, чесність, раціоналізм, відповідальність, високі запити, ефективність у справах, вихованість.

Ковалькова Т.О. виявила, що «інструментальні цінності – непримиримість до своїх недоліків та недоліків інших, занадто високий самоконтроль, низька тверда воля (вміння не відступати перед труднощами), низька ефективність у справах (працелюбство, продуктивність у роботі) чи навпаки завищена безпричинна працездатність, надмірна чуйність є психологічними чинниками, що сприяють емоційному вигоранню вчителів. Такі пріоритетні термінальні цінності як – цікава робота, матеріально забезпечене життя, загальне визнання, творчість – є чинниками психологічними і соціальними, що забезпечують попередження емоційного вигорання вчителів. Групування цих цінностей призводить до попередження емоційного вигорання вчителів, так як сприяє гармонійному розвитку особистості» [50].

Науковець Тесленко В.М. в своєму дослідженні особливостей професійного вигорання учителів державних і приватних загальноосвітніх закладів зазначає, що ознаки професійного вигорання вчителів більш виразно виявляються в приватних школах. Високі вимоги керівництва та батьківської громади до вчителів приватних закладів, перфекціонізм та висока відповідальність за результати своєї діяльності, страх втратити гарно оплачувану роботу й інші соціально-психологічні і професійні ризики сприяють емоційному виснаженню й вигоранню. Натомість учителі державних шкіл менше включені в конкуренцію на ринку праці, їх педагогічна діяльність краще вноормована та «захищена інструкціями» (навіть в умовах перманентних педагогічних інновацій), – і це створює необхідний «запас надійності», екологічне «поле безпеки» та запобігає професійному вигоранню. Науковець підкреслила, що емпіричне дослідження Я-сфери – як особистісного аспекту професійного вигорання учителів державних та приватних шкіл – дало змогу емпірично верифікувати концепцію стосовно

зв'язку між внутрішніми психологічними ресурсами особистості та показниками професійного вигорання. Так, за даними кореляційного аналізу, виявлено статистично значимі зв'язки між високим рівнем професійного вигорання та: 1) низьким рівнем сформованості сенсу життєвих орієнтацій, саморегуляції та внутрішньої мотивації; 2) високим рівнем перфекціонізму та деякі інші [93;94;95;96].

В емпіричному дослідженні Тесленко В.М. наводить показники вигорання в групах учителів з різним стажем роботи, отримані за методикою В. В. Бойка. Так найнижчий рівень вигорання виявлено у педагогів зі Стаж 10-24 років (N=52) 60 стажем 10-24 років (як найбільш упевнених в обраній професії і в собі). У рамках екологічного підходу це цілком зрозуміло. Педагоги-початківці (до 10 років стажу) ще не остаточно впевнені у своєму професійному виборі та власній професійній майстерності, тому їм притаманний відносно вищий рівень тривоги, напруги і сумнівів щодо обраної професії. А у старшій віковій групі вже або виявилось вигорання (через неможливість змінити пріоритет професійного вибору на попередніх етапах), або вони стали професіоналами в своїй справі. Тож не випадково в тих, чий стаж роботи від 10 до 24 років, найкращі показники «стилю саморегуляції», «професійної реалізації», «саморозвитку», «внутрішньої мотивації», сформованості сенсожиттєвих орієнтацій тощо [96].

Науковець Т.А. Колтунович в своєму дослідженні особливості професійного вигорання вихователів дитячих навчальних закладів також використовувала діагностичну методику В.В. Бойка. Т.А. Колтунович зазначає, що «професійне вигорання вихователів дитячих навчальних закладів є доволі поширеним явищем: високий і середній рівні його сформованості виявлено у 62 % досліджуваних. Домінуючою фазою у його структурі є «резистенція», для якої характерні надмірне емоційне виснаження та формування відповідних захисних реакцій: відсторонення, байдужості, емоційної сухості тощо. Основні її прояви у вихователів зводяться до: неадекватного, залежного від настрою емоційного реагування; опору стресу,

що наростає, шляхом ухиляння від професійних обов'язків чи їх формального виконання; зниження інтенсивності професійної взаємодії, обмеження емоційної віддачі, замкнутості та втечі від контактів; неспроможності контролювати власні емоції у межах прийнятих морально-етичних норм, байдужості у стосунках, емоційної черствості та постійної потреби в самовиправданні. Зі зростанням рівня професійного вигорання підвищуються, насамперед, показники симптомів: «неадекватне вибіркоче емоційне реагування», «редукція професійних досягнень», «розширення сфери економії емоцій» фази «резистенція»; «переживання психотравмуючих обставин» фази «напруга», що проявляється у гіпертрофованому переживанні стресогенних обставин; «особистісне відчуження» та «психосоматичні і психовегетативні порушення» фази «виснаження», на якій з'являються цинічні мотиви у ставленні до роботи, колег, вихованців, стає погане самопочуття, порушення сну, головні болі, шлункові й інші органічні розлади, загострюються хронічні захворювання тощо» [53]. Виявлено статистично значущі зв'язки професійного вигорання з віковими особливостями вихователів, типом ДНЗ, у якому вони працюють, місцевістю, у якій знаходиться ДНЗ (місто, село), задоволеністю розподілом часу, сил, уваги між роботою й особистим життям, мотивацією вибору професії [53].

Науковець Н.Тавровецька провела цікаве дослідження щодо зв'язку професійного вигорання з особливостями ціннісно-сміслових орієнтацій і життєвої позиції педагогів. Дослідження виявило п'ять загальних стратегій життєтворення, які регулюють взаємозв'язок професійного вигорання і ціннісно-сміслових орієнтацій працівників і керівників закладів загальної освіти: виснаження самовдосконаленням; гіпергедонізм; свобода думок і вчинків; гуманістична позиція; відповідність соціальним очікуванням. Н.Тавровецька підкреслює, що «порушення сенсожиттєвих орієнтацій проявляється в незадоволеності процесом і результатом свого життя в теперішньому та минулому. Вигорання супроводжується відсутністю

спрямованості у майбутнє, знеціненням мрій і цілей, які надають сенс життю» [91].

Дослідження Л.Онуфрієвої про взаємозв'язок індивідуально-психологічних факторів представників соціономічних професій та виникнення синдрому емоційного вигорання показало, що особистісні особливості працівників соціономічних професій визначають різну міру вияву синдрому емоційного вигорання, саме вони виступають його базовими передумовами виникнення. Зазначено, що вищі показники міри вияву вигорання діагностуються в осіб, які демонструють схильність до тривожності, чутливості та інтровертованості, найменші показники притаманні особам, схильним до спонтанності та ригідності. Показано, що групу ризику становлять, в основному, молоді фахівці незалежно від статі. Встановлено, що причиною поширеності синдрому емоційного вигорання фахівців соціономічних професій з невеликим стажем роботи є насамперед недостатній рівень професіоналізму, тому що у більш зрілому віці вже віднайдено шляхи адаптації до професії, визначено професійні цілі, інтереси, вироблено адекватні механізми професійного самозбереження [73].

Науковці Л.М.Карамушка, А.М.Шевченко провели дослідження особливостей психічного здоров'я керівників та педагогічних працівників закладів освіти в умовах війни. Наукове дослідження допомогло виявити ряд проблем, які стосуються психічного здоров'я керівників та педагогічних працівників закладів освіти в умовах війни. Найвагомішими проблемами є ситуації, які пов'язані зі здатністю справлятися з повсякденними стресами життя в умовах війни; потім проблеми, що стосуються здатності здійснювати ефективну організацію та продуктивну професійну діяльність в умовах війни; потім проблеми, що стосуються здатності налагоджувати стосунки з учасниками освітньої взаємодії в умовах війни. Також в дослідженні підкреслено, що для всіх складових психічного здоров'я більшості опитаних педагогів притаманна позитивне ставлення до

життєдіяльності (бачення перспектив майбутнього, віра в життя, важливість навчання учнів тощо) [43].

Білик Д.І., Гальчак Т.В., Шкраб'юк В.С. в своїх роботах особливу увагу приділяють профілактичним заходам, що упереджують емоційне вигорання, передбачають особистісно-орієнтовані підходи, спрямовані на покращення здатності особистості протидіяти стресовим впливам через зміну своєї поведінки, стосунків, світогляду. Зокрема, це постійна внутрішня робота над собою, переосмислення поведінки, рефлексія емоційних станів, активний відпочинок, опанування методів саморегуляції [15;114].

Таким чином, фактори, що ініціюють виникнення синдрому вигорання, є як особливості професійної діяльності, так і індивідуальні характеристики самих професіоналів. Синдром вигорання розглядається як особистісна деформація в результаті надмірної емоційної віддачі або стресових професійних стосунків у системі «людина-людина». Наслідками емоційного вигорання можуть бути психосоматичні порушення та психологічні (когнітивні, емоційні, мотиваційні) зміни особистості. Виникаючи як психологічний захист, емоційне вигорання обмежує особистісний зріст, з'являються негативні наслідки, як відмова брати відповідальність як за свої вчинки та за своє життя. У той же час А. Пайнс, у своїй концепції однофакторної моделі емоційного вигорання, виявив, що люди, які прагнуть підтримувати високу самооцінку, схильні до вигорання, а ті, хто має відносно низький рівень домагань – не схильні та можуть зіткнутися хіба що з професійним стресом, та вважав саме виснаження головною причиною, а інші прояви дисгармонії власних переживань та поведінки наслідком.

Висновки до розділу I

Сучасна система освіти вимагає від людини, яка працює у сфері людиноорієнтованих професій, до якої відноситься вчитель, як від професіонала, належного рівня сформованості емоційної та когнітивної сфер, високого рівня відповідальності, необхідності розв'язання конфліктних ситуацій та швидкості коректних дій в стресових умовах, підтримання інтенсивності міжособистісного спілкування, гнучко пристосовуватися до нових змін в інформаційному полі, швидко адаптуватися до вимог. Соціальні, психологічні та організаційні труднощі роблять професію вчителя приналежною до груп професій з великою присутністю стрес-факторів, які стимулюють виникнення певного рівня нервово-психічної напруги та розвиток синдрому вигорання.

На сучасному етапі вивчення феномен вигорання досліджується в психології стресових станів, в межах психології професійної діяльності та екзистенційної психології. Люба професійна діяльність може породжувати психологічні причини розвитку стреса, так і стрес (всередині- або міжособистісного походження) може мати відображення у когнітивній поведінці, трудовій діяльності людини та будь-якій активності .

Вплив ряду чинників (як об'єктивних, так і суб'єктивних) позначається на тому, що у вчителя зростає почуття невдоволення собою та професією, погіршується самопочуття та настрої, з'являється тривожний стан, знижується професійна активність, накопичуються втома та апатія, яка відображається на психічному напруженні в роботі, що викликає професійні кризи, стреси, виснаження та вигорання. В результаті в роботі вчителя спостерігається зниження ефективності професійної діяльності, частковий опір виконанню своїх обов'язків, відсутність творчого настрою щодо предмета своєї праці, виникнення негативізму та конфліктності в професійній міжособистісній взаємодії. Особистісні характеристики вчителя, його потенціал, розвиток, саморегуляція є певними факторами ризику появи емоційного вигорання. В залежності від типу психологічної реактивності, характеру емоційно-

поведінкового реагування один і той же об'єктивний екстремальний вплив викликає різні реакції. Професійна діяльність може бути не стільки причиною, скільки приводом для появи стресового стану чи емоційної напруги та залежить від особистих мотивів діяльності, оцінки ситуації, в якій людина знаходиться, тобто від особистісних особливостей, його світогляду, установок, потреб, цілей, стереотипів сприйняття, позиції у міжособистісному спілкуванні, особливостях стресостійкості, внутрішньоособистісній динамічності, стану здоров'я, вікових та життєвих криз. Усі ситуації спілкування, пов'язані з професійною діяльністю високої відповідальності, які супроводжуються високою емоційною та інтелектуальною напругою можуть бути фактором ризику вигорання, що, в свою чергу, виступає формою професійної дезадаптації, наслідками якої є зниження працездатності, зниження ефективності та якості роботи, зацікавленості в ній, прагненні до саморозвитку та самовдосконалення, порушення психічного та фізичного здоров'я вчителя.

Найбільш популярна трифазна модель К.Маслач та С.Джексона: емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція особистих досягнень. Ця модель вигорання описана В.В.Бойко включає 3 групи симптомів, та супроводжуються певними емоційними, когнітивними та поведінковими реакціями та формує складний комплекс переплетених між собою симптомів, але суттю його залишається механізм захисту людини у вигляді повного або часткового виключення емоцій у відповідь на психотравмуючі впливи професійної діяльності. Розвиток синдрому вигорання – процес індивідуальний.

Емоційне вигорання - деструктивне явище в роботі вчителя, яке впливає на професійну діяльність та на міжособистісні взаємодії, та розглядається у поєднанні з професійними, організаційними та особистісними факторами, є формою особистісної деформації, при якій психіка не здатна гнучко відреагувати, призводить до нервового напруження та фізичних і психічних хвороб.

Сучасні вітчизняні науковці вивчали феномен емоційного вигорання в залежності від стажу роботи, особистих рис, мотиваційної сфери, впливу стегених факторів, гендерних особливостей представників професії, державної чи приватної приналежності закладу, динаміки впливу впродовж навчального року та іншого. Значущість таких досліджень полягає у розробці методів профілактики та корекції негативного впливу синдрому. Вивчення факторів, які впливають на появу емоційного вигорання в умовах війни лише почалось вивчатись та висвітлюватись вітчизняними науковцями, вони зазначають необхідність збереження психологічного здоров'я та розробляють і впроваджують технології його забезпечення.

РОЗДІЛ II

ЕМПІРИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ

2.1. Підходи до дослідження особливостей емоційного вигорання вчителів

У попередньому розділі було показано, що проявом негативної дії професії на особистість вчителя є феномен емоційного вигорання. Поняття «вигорання» із моменту своєї появи зазнало значних змін, які пов'язані як із розширенням сфери його застосування, так головним чином і з фундаментальним вивченням різноманітних аспектів цієї проблеми, а саме - причинності, регуляції, детермінації, прояву, подолання цього стану. Поняття «вигорання» у контексті вчителів вживається не завжди обґрунтовано, іноді ним підміняють інші близькі за змістом терміни. Неоднозначність поняття «вигорання» призводить до розходжень у поглядах на сутність тих чи інших психічних явищ, розбіжності трактувань досліджуваних феноменів, суперечливості отриманих даних, відсутності суворих критеріїв при їхній інтерпретації.

На сьогодні синдром «вигорання» вчителів розглядається психологічною наукою в контексті однієї з трьох існуючих моделей:

1. «Вигорання» - це стан фізичного і психічного (насамперед, емоційного) виснаження вчителя, викликаного тривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях спілкування. Дане трактування близьке до розуміння «вигорання» як синдрому «хронічної втоми» (Х. Фрейденбергер).

2. «Вигорання» - двомірний конструкт, якій складається з емоційного виснаження і деперсоналізації вчителя. При цьому деперсоналізація виявляється в погіршенні відношення до інших (учнів, батьків, колег), іноді і до себе особисто (К. Кондо).

3. «Вигорання» - це трикомпонентна структура, що складається із синдрому емоційного виснаження, деперсоналізації і редукції особистих досягнень вчителя. Відповідно до даної моделі емоційне виснаження учителя розглядається як основна складова «професійного вигорання» і виявляється в зниженому емоційному фоні, байдужості або емоційному перенасиченні. Другий компонент - деперсоналізація - виявляється в деформації відносин з іншими учасниками освітнього процесу. Третя складова синдрому «вигорання» - редукція особистих досягнень - може виявлятися або в тенденції до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень і успіхів, негативізмі щодо службових переваг і можливостей, або в приниженні власної гідності, обмеженні своїх можливостей, обов'язків (К. Маслач).

Незважаючи на наявність різноманітних підходів до опису та дослідження феномена «вигорання», у сучасній психологічній науці на сьогодні відсутній аналіз загальних і відмінних рис ключових понять, що використовуються для характеристики несприятливих станів вчителя.

Можна виділити зовнішні (хронічно напружена психоемоційна діяльність; вплив військових дій; дестабілізуюча організація діяльності; несприятлива психологічна атмосфера професійної діяльності; психологічно складний контингент, з яким фахівець має стосунки у сфері спілкування) та внутрішні (емоційна ригідність; інтенсивна інтеріоризація (сприйняття й переживання) умов професійної діяльності; мотиваційна складова; підвищена відповідальність за виконувані функції; моральна дезорієнтація особистості) фактори, що впливають на виникнення синдрому «вигорання» серед вчителів.

На відміну від професійної деформації емоційне вигорання, на нашу думку, можна більшою мірою віднести до випадку повного регресу професійного розвитку вчителя, оскільки воно зачіпає особистість у цілому, руйнуючи її і справляючи негативний вплив на ефективність трудової діяльності. Професійна деформація може проявлятися у вчителів в категоричності суджень чи авторитарності та формуванні специфічно-професійного типу особистості. Вигорання формується не як реакція, а як

наслідок накопиченої перевтоми, виснаження, до якого призводять безліч чинників. Фактори, які зумовлюють виникнення синдрому емоційного вигорання поділяють на три складові: рольові (взаємостосунки та організація роботи), особливості специфіки професії, особистісні властивості.

Симптоми, що становлять синдром емоційного вигорання вчителя і можуть виступити предметом емпіричного дослідження, умовно можна розділити на три основні групи: психофізичні, соціально-психологічні і поведінкові.

До психофізичних симптомів емоційного вигорання вчителя слід віднести:

- відчуття втоми не тільки вечорами, але й вранці (хронічна втома);
- відчуття емоційного і фізичного виснаження;
- зниження сприйнятливості і реактивності до змін зовнішнього середовища (відсутність реакції зацікавленості на чинник новизни або реакції страху на небезпечну ситуацію);
- загальна астенизація (слабкість, зниження активності й енергії);
- часті безпричинні головні болі, постійні розлади шлунково-кишкового тракту;
- різка зміна ваги;
- повне або часткове безсоння (швидке засипання і відсутність сну вранці, починаючи з 4 години, або, навпаки, нездатність заснути увечері до 2-3 годин ночі і важке пробудження вранці, коли потрібно вставати на роботу);
- постійний загальмований стан і бажання спати протягом всього дня;
- порушення дихання при фізичному або емоційному навантаженні;
- помітне зниження зовнішньої і внутрішньої сенсорної чутливості: погіршення зору, слуху, нюху і дотику, втрата внутрішніх, тілесних відчуттів.

До соціально-психологічних симптомів емоційного вигорання вчителя відносяться такі неприємні відчуття і реакції, як:

- байдужість, нудьга, пасивність, знижений емоційний тонус, відчуття пригніченості;

- відчуття, що робота стає все складнішою, а виконувати її - все важче;
- підвищена дратівливість на незначні, дрібні події;
- часті нервові «зриви» (спалахи невмотивованого гніву або відмова від спілкування, «занурення в себе»);
- постійне переживання негативних емоцій, для яких у зовнішній ситуації немає причин (відчуття провини, образи, підозрілості, сорому, скутості, невпевненості);
- відчуття підвищеної тривожності;
- відчуття гіпервідповідальності і постійне відчуття страху не впоратись;
- загальна негативна установка на життєві і професійні перспективи.

До поведінкових симптомів емоційного вигорання вчителя відносяться наступні його вчинки і форми поведінки:

- відчуття, що робота стає все важчою, а виконувати її усе складніше;
- помітна зміна робочого режиму дня (запізнення або, навпаки, рано йде);
- незалежно від об'єктивної необхідності вчитель постійно бере роботу додому, але там її не робить;
- зниження ентузіазму по відношенню до роботи, байдужість до результатів;
- невиконання важливих, пріоритетних завдань і «застрягання» на дрібних деталях;
- відмова від прийняття рішень, відповідальних дій;
- дистанційованість від учнів та колег, підвищення неадекватної критичності;
- зловживання алкоголем, активізація паління або уживання токсичних речовин.

На сьогоднішній день розрізняють три дослідницькі підходи до створення пояснювальних моделей виникнення емоційного вигорання вчителя:

- індивідуально-психологічний. В ньому наголошується характерна для деяких педагогів невідповідність між високими очікуваннями від роботи і дійсністю, з якою їм доводиться стикатися щодня;

- соціально-психологічний. За такого підходу причиною феномена вигорання вчителя вважається специфіка самої роботи, що характеризується великою кількістю обтяжливих для психіки неглибоких контактів з різними учасниками освітнього процесу;

- організаційно-психологічний. Причина емоційного вигорання вчителя пов'язується з типовими проблемами особистості в організаційній структурі: недоліками автономії і підтримки, ролевими конфліктами, неадекватним або недостатнім зворотним зв'язком від керівництва до окремого педагога і т. ін.

На нашу думку, особистісні властивості вчителя є більш вагомим фактором відповідної професійної діяльності. Спостерігаються декілька варіантів невідповідності, які приводять до виникнення синдрому вигорання, один з яких - це невідповідність між вимогами, що ставляться до вчителя особливостями професійної діяльності, і його реальними можливостями, обумовленими індивідуально-неповторними психологічними властивостями, зокрема деякими особистісними характеристиками.

Актуальність проблематики професійного емоційного вигорання вчителя засвідчується, зокрема, різноманітністю сучасних вітчизняних наукових досліджень зазначеного феномену (Л.М. Карамушка, Т.М. Чебикіна, Ю.П. Жогно, Л.В. Сіроха, Н.М. Фалько, О.М. Микитюк, А.М. Зачепа та ін.)

Так, вплив емоційного вигорання на професійну компетентність вчителя розкривається в дослідженні Т.М. Чебикіної і Ю.П. Жогно [110]. В основі даного емпіричного дослідження лежить формуючий експеримент в системі перепідготовки вчителів. Методологічно даний експеримент ґрунтується на концепції критичної ситуації, якою і є синдром емоційного вигорання. Вчені показали, що у процесі формувального експерименту його учасники оптимізували рівень професійної компетентності, а саме, виріс емоційний інтелект, знизився рівень емоційного вигорання та ступінь критичності переживання стану емоційного вигорання. Було доведено наявність зворотно пропорційного взаємозв'язку емоційної компетенції і професійної компетентності загалом та емоційного вигорання.

У дослідженнях Л. В. Сірохи визначено психологічні особливості емоційного вигорання в педагогів початкової школи та виявлено специфіку емоційного вигорання у вчителів початкових класів [88].

У роботі Н.М. Фалько уточнено психологічну симптоматику синдрому емоційного вигорання вчителів [106]. Автором було проведене емпіричне дослідження, в ході якого вивчались рівень, прояви, динамічний процес професійного емоційного вигорання педагогів та соціально-психологічні фактори його виникнення. За допомогою методик «Дослідження синдрому «вигорання»» Дж. Грінберга та «Діагностика емоційного вигорання» В.В.Бойко були розкриті динаміка, прояви і ведучі симптоми емоційного вигорання у вчителів в процесі виконання професійної діяльності. Досліднику вдалося виділити три групи випробуваних: з відсутністю емоційного вигорання; з емоційним вигоранням, що формується; з емоційним вигоранням, що сформувалося, а також зробити висновок про те, що існує прямий зв'язок між синдромом емоційного вигорання й емоційним благополуччям, психічною стійкістю і професійним довголіттям педагогів. Також було проаналізовано, яким чином проявляється синдром емоційного вигорання у різних груп вчителів з різним стажем професійної діяльності. Автором зроблено висновок що найбільш стійкою до синдрому емоційного вигорання виявляється група вчителів зі стажем 15 – 20 років. І в максимальній мірі синдром проявляється у молодих вчителів (до 5 років), а також у вчителів зі стажем більше 20 років.

2.2. Організація та проведення емпіричного дослідження емоційного вигорання у вчителів загальноосвітніх навчальних закладів

Як було показано у попередньому підрозділі, причиною емоційного вигорання у вчителів закладів загальної середньої освіти є ряд чинників, тому у другій частині нашого дослідження ми поставили за мету емпірично

дослідити особливості емоційного вигорання у вчителів з різним досвідом роботи та вплив зазначених чинників на формування синдрому.

Емпіричне дослідження проводилося на базі загальноосвітньої школи I-III ступенів міста та села Черкаської області. Дослідження полягало в опитуванні та тестуванні педагогічних працівників з подальшою статистичною обробкою отриманих результатів. Емпіричну базу дослідження склали 69 педагога, які взяли участь в процедурі анонімного опитування та тестування, проведеного за допомогою спеціально розробленого опитувальника за допомогою Google Форми (Googl Forms).

У ході опитування педагогам було запропоновано надати наступні анкетно-статистичні дані:

- стать;
- вік;
- сімейний статус;
- рівень освіти;
- стаж роботи вчителем;
- форма, в якій відбувається робота у теперішній час;
- дисципліни, що викладаються;
- додаткові обов'язки, які на даний момент виконуються;
- робоче навантаження;
- розташування навчального закладу.

Проведене опитування дозволило сформувати репрезентативну вибірку з 69 педагогів за методом випадкового відбору з прошарків, визначених за такими основними критеріями, як стаж роботи вчителем; дисципліни, що викладаються; робоче навантаження, розташування навчального закладу.

Кількісні показники особливостей емоційного вигорання вчителів з різним професійним стажем у нашій роботі було забезпечено тестовими дослідженнями та подальшою статистичною обробкою їх результатів.

Ключові ознаки емоційного вигорання вчителів, як це було показано у попередніх підрозділах, пов'язані з такими показниками, як неадекватне

вибіркове емоційне реагування, незадоволеність собою, підвищена тривожність, емоційно-моральна дезорієнтація, розширення сфери економії емоцій, редукція професійних обов'язків, деперсоналізація, психосоматичні порушення тощо. Відтак, для оцінки вираженості емоційного вигорання вчителів з різним професійним стажем у роботі було використано методику дослідження емоційного стану (В.В. Бойко). За допомогою методики ми провели дослідження діагностики міри вираженості та виявлення його ведучих симптомів.

Опитувальник складається із 84 питань, згрупованих у 12 шкал, які, в свою чергу складають три фактори, відповідно трьом стадіям емоційного вигорання, виділених В.В. Бойко:

«Напруження»

- 1.1 Переживання психотравмуючих обставин
- 1.2 Незадоволеність собою
- 1.3 Загнаність в клітку
- 1.4 Тривога та депресія

«Резистенція»

- 2.1 Неадекватне вибіркове емоційне регулювання
- 2.2 Емоційно-моральна дезорієнтація
- 2.3 Розширення сфери економії емоцій
- 2.4 Редукція професійних обов'язків

«Виснаження»

- 3.1 Емоційний дефіцит
- 3.2 Емоційна відчуженість
- 3.3 Особистісна відчуженість
- 3.4 Психосоматичні психовегетативні порушення

Дана методика дозволяє визначити:

- суму балів окремо для кожного із 12 симптомів емоційного вигорання і, таким чином, оцінити кожен із цих симптомів;

- суму показників симптомів для кожної з трьох фаз емоційного вигорання, які є і фазами формування стресу: напруження, резистентності та виснаження;

- підсумковий показник синдрому емоційного вигорання як загальну суму балів.

Особистісні характеристики педагогів, які, за нашим припущенням, виступають одним з основних факторів їх професійного емоційного вигорання, у роботі визначалися за допомогою тестової методики опитувальника 5PFQ (БІГ 5).

Методика БІГ 5 була адаптована А. Б. Хромовим у 1999 році і наразі набула суттєвого практичного значення як за кордоном, так і в Україні. При виборі даної методики ми виходили з того, що виділених авторами тесту п'яти особистісних змінних (нейротизм; екстраверсія; відкритість досвіду; співробітництво; сумлінність) достатньо для об'єктивного опису психологічного портрету особистості.

Нижче перераховані характерологічні ознаки, які можуть бути визначені у випробуваного за допомогою первинних факторів «Великої п'ятірки».

1. Екстраверсія-інтроверсія: активність-пасивність; домінування-підпорядкованість; товариськість-замкнутість; пошук вражень-уникнення вражень; прояв почуття провини-уникнення почуття провини.

2. Прихильність-відокремленість: теплота - байдужість; співробітництво - суперництво; довірливість - підозрілість; розуміння - нерозуміння; повага до інших - самоповага.

3. Самоконтроль - імпульсивність: акуратність - неакуратність; наполегливість - відсутність наполегливості; відповідальність - безвідповідальність; самоконтроль поведінки - імпульсивність (відсутність самоконтролю); передбачливість - безтурботність.

4. Емоційна стійкість - емоційна нестійкість: безтурботність - тривожність; розслабленість - напруженість; емоційна комфортність -

депресивність; самодостатність - самокритика; емоційна стабільність - емоційна лабільність.

5. Експресивність - практичність: цікавість - консерватизм; допитливість - реалістичність; артистичність - відсутність артистичності; сенситивність - нечутливість; пластичність - ригідність.

П'ятифакторний тест-опитувальник БІГ 5 складається з 75 парних, протилежних за своїм значенням, стимульних висловлювань, що характеризують поведінку людини. Стимульний матеріал має п'ятибальну оцінну шкалу (-2; -1; 0; 1; 2) для діагностики ступеня вираженості кожного з п'яти факторів. Мінімальна кількість набраних балів для будь-якого основного фактора дорівнює 15, максимальна кількість – 75. Умовно бальні оцінки можна розділити на високі (51-75 балів), середні (41-50 балів) та низькі (15-40 балів).

Опитувальник тривожності Спілбергера (State-Trait Anxiety Inventory - STAI) в адаптації Ханіна використовувався нами для оцінки рівня тривожності як стану (реактивна чи ситуативна тривожність) та як стійкої риси (особистісної тривожності). Шкала тривоги Спілбергера через свою відносну простоту та ефективність широко застосовується з різною метою: визначення виразності тривожних переживань, оцінка стану в динаміці та інше. Тривожність впливає на поведінку людини та сприйняття ситуацій, які виникають в житті, спонукаючи до активних та продуктивних дії чи, як загрозові, викликаючи певні реакції та супроводжується суб'єктивно переживаючими емоціями (станом напруження, занепокоєння, стурбованості) різними по інтенсивності та тривалості. Особистісна тривожність сприймає деякі події як вразливі для самооцінки чи самоповаги, загрозу своїй життєдіяльності. Високий показник особистісної тривожності дає підставу припускати, що стан тривожності може з'являтися в різних ситуаціях людини, які особливо стосуються його компетенції, та викликати більш виражені емоційні реакції.

В стресових ситуаціях з'являється суб'єктивний дискомфорт, напруження, занепокоєння та збудження, вираженість реакцій залежить від сили впливу, тому по шкалі ситуативної тривожності можна оцінити рівень актуальної тривоги та її інтенсивність.

Особистісна тривожність викликає сприймання будь якої ситуації в широкому діапазоні як стресову та викликати виражену тривогу. Це може бути показником невротичної особистості, схильності до емоційних зривів та вегетативних розладів. Тривога, як відомо, виконує як мобілізуючу (захисну) функцію, так и дестабілізуючу (дезорганізуючу) у тому випадку, коли її інтенсивність та тривалість перевищують особистісні компенсаторні можливості в процесі адаптації, може бути проявом гострого чи хронічного стресу. Особисті чинники – неможливість вирішувати проблемні ситуації, міжособисті, сімейні, робочі конфлікти призводять до хронічного стресу і дистресу, які супроводжуються особистісними переживаннями.

Достатньо високий рівень супротиву до стресу може вказувати на більшу ефективність праці, відповідальність за свої вчинки; при високому показнику людина не витрачає зайвих зусиль на боротьбу з власними негативними психологічними станами, а будь-яка діяльність стає більш ефективною. Низький показник супротиву стресу свідчить про вразливість та низьку стресостійкість.

Опитувальник тривожності Ч. Д. Спілбергера в адаптації Ю. Л. Ханіна (State-Trait Anxiety Inventory - STAI) складається з двох підшкал, які містять по 20 речень у кожній, що відповідає ситуативній (реактивній) та особистій тривожності відповідно. Стимульний матеріал має чотири варіанти відповідей: «ніколи», «майже ніколи», «часто», «майже завжди» для оцінки ступеня вираженості кожного судження. Обробка результатів відбувалась за допомогою ключа. Підсумковий показник по кожній з підшкал може бути від 20 до 80 балів. Чим вищий підсумковий показник, тим вищий рівень тривожності: до 30 балів – низька; 31 - 44 бала – помірна; 45 і більше – висока.

Значна кількість дослідників розглядає життестійкість («hardiness») у зв'язку з проблемами подолання стресу, адаптації-дезаптації в суспільстві, фізичним, психічним і соціальним здоров'ям. Теорія життестійкості виникла при вивченні питань, які психологічні чинники сприяють подоланню стресових ситуацій та зниженню внутрішнього напруження. Опитувальник життестійкості (Hardiness Survey) був розроблений С. Мадді (Maddi) у 1984 році, була запропонована модель життестійкості (hardiness) С. Кобейса та С. Мадді, який здобув широку популярність та активно використовується у організаційній психології. Опитувальник був адаптований в декількох варіантах. У нашому дослідженні ми використовували у скороченій модифікації Є. М. Осіна, О. І. Рассказової.

Життестійкість — це вміння протистояти стресу, відновлювати себе, свій психічний, фізичний та емоційний стан після травмуючих подій, представляє собою систему переконань про себе, оточуючий світ, відносин із цим світом. Вона допомагає гідно проходити будь-які випробування. Формування життестійкості психолого-педагогічними засобами може знизити ступінь психічного травмування та/або пришвидшити відновлення. Залученість, контроль та прийняття ризику - виразність таких компонентів в у цілому сприяє появі внутрішнього напруження в стресових ситуаціях шляхом сприйняття ситуацій як менше значущих. Конструкти життестійкості в опитувальнику сформульовані опосередковано, містить 24 тверджень, серед них 7 прямих та 17 зворотних пунктів, у тому числі 11 відносяться до Залученості, 7 — до Контролю і 6 — до прийняття ризику. Таке співвідношення приблизно відповідає частці пунктів кожного виду в повній версії теста. Вибір відповіді з чотирьох варіантів відповідей: «ні», «скоріше ні», «скоріше так», «так». Залученість – впевненість та активна участь досліджуваного в життєвих подіях, пошук шляхів вирішення ситуацій, які є суб'єктивно значущими. Низький показник Залученості людина відчуває відкинутим, «поза життя». Високий показник Контролю виражає впевненість у можливості змінити ситуацію в кращу сторону завдяки особистим зусиллям,

самому впливати на події, керувати своїм життям; низький показник відображає беспорядність людини, неможливість вибрати напрямок розвитку. Прийняття ризику – це впевненість у тому, що майже любий результат особистих дії може призвести до успіху, а негативний результат додає корисного досвіду, тому діяти потрібно навіть у некомфортних умовах заради саморозвитку.

Дослідження життєстійкості виявляють зв'язок не тільки за здоров'ям, а з успішністю діяльності людини, особливо в стресових ситуаціях, дають можливість передбачити та припускати ефективність праці та якість життя людини.

Опитувальник «Рівень суб'єктивного контролю» (РСК) – методика для діагностики готовності людини брати на себе відповідальність за те, що відбувається із ним та навколо або перекладати та інших (інтернальності – екстернальності). Ця методика розроблена на основі шкали Дж.Роттера (Locus of control scale) та опублікована Є. Ф. Бажиним у співавторстві у 1984 р., в основі якої концепція локус контролю. Розробники методики виходили з того, що можливе поєднання локус контролю в різних по типу ситуаціях, та поділяють їх на 7 шкал. Досліджувальним запропоновано 44 ствердження, з яким він або погоджується, або ні за ступенем виразності.

Рівень суб'єктивного контролю є загальною характеристикою, яка впливає на регулювання міжособистісних відносин та способи вирішення ситуацій у різних сферах життя. За цією концепцією, люди відрізняються за типом локалізації контролю над значущими подіями у своєму житті та є характерним для любих подій та ситуацій, з якими вони стикаються. Опитувальник сбалансован по таким параметрам: інтернальність - екстернальність (на частину питань позитивна відповідь буде у людей з інтернальним рівнем суб'єктивного контролю, на другу частину – з екстернальним); рівна частина пунктів опитувальника стосується емоційно позитивних та негативних ситуацій; рівна кількість пунктів сформульовані у першій або третій особі.

Шкала загальної інтернальності: високий показник відповідає інтернальному контролю, говорить про те, що досліджувальні розуміють власну відповідальність за результати своїх дії, можливість впливати та керувати ними, а також відповідальність за те, як складається його життя в цілому, більш впевнені у собі, свідомий та позитивно налаштовані до світу; низький показник відповідає екстернальному контролю, при якому він віддає перевагу випадковості чи впливу інших людей на свою діяльність, проявляє високу тривожність, конформність та агресивність у порівнянні з інтерналами.

Шкала інтернальності досягнень: високий показник відповідає високому рівню контролю над емоційно позитивними подіями, все, чого вони досягли вважають результатом своїх зусиль, та вони спроможні успішно рухатися далі до своєї мети; низькі показники вказують, що досягнення чи успіхи досягнуті по волі долі чи за допомогою інших людей.

Шкала інтернальності невдач: люди з високими показниками схильні винити себе в неприємностях; з низькими показниками вважають інших відповідальними за невдачу.

Шкала інтернальності у сімейних відносинах: високі показники у тих, хто вважає себе відповідальним за події у сімейному житті; низькі у тих, хто звинувачує партнерів.

Шкала інтернальності у виробничих відносинах: високі показники у людей, які вважають свої дії важливими у своїй виробничій діяльності, відносинах в колективі та у своєму просуванні у професійній діяльності; низький показник у тих, хто вважає керівництво чи обставини впливають на його робочу діяльність.

Шкала інтернальності міжособистісних відносин: високий показник у тих, хто відповідальний за формальні чи неформальні відносини з оточуючими, формування поваги та позитивного відношення; низькі показники у тих, кому важку формувати коло своїх взаємовідносин, активну роль віддають партнерам, керівництву чи обставинам.

Шкала інтернальності здоров'я та хвороби: при високих показниках людина вважає себе відповідальним за стан свого здоров'я чи одужання; при низьких вважає, що лікування залежить від інших, насамперед лікарів, а здоров'я чи хворобу випадковістю.

2.3. Аналіз та інтерпретація емпіричних даних дослідження

Як було показано у попередньому підрозділі, об'єднання рольових, особистісних та організаційних факторів, які впливають на діяльність вчителя. Важливою причиною емоційного вигорання у вчителів закладів загальної середньої освіти є невідповідність між вимогами, що ставляться до вчителя особливостями професійної діяльності, і його реальними можливостями, обумовленими індивідуальними властивостями психіки.

За соціально-демографічними характеристиками респонденти були розподілені таким чином: вибірка склалась з 61 (88,4%) жінки та 8 (11,6%) чоловіків, тобто переважна кількість опитаних були жінками. Більшість досліджуваних (55,1%) старші 45 років (Рис.2.1.). 49,3% з опитаних працюють в місті, 50,7% в сільській місцевості.

Отримавши зібрані дані, в першу чергу ми дослідили особливості вибірки, враховуючи соціально-демографічні дані та особливості викладацької роботи, котрі були закладені в анкеті.

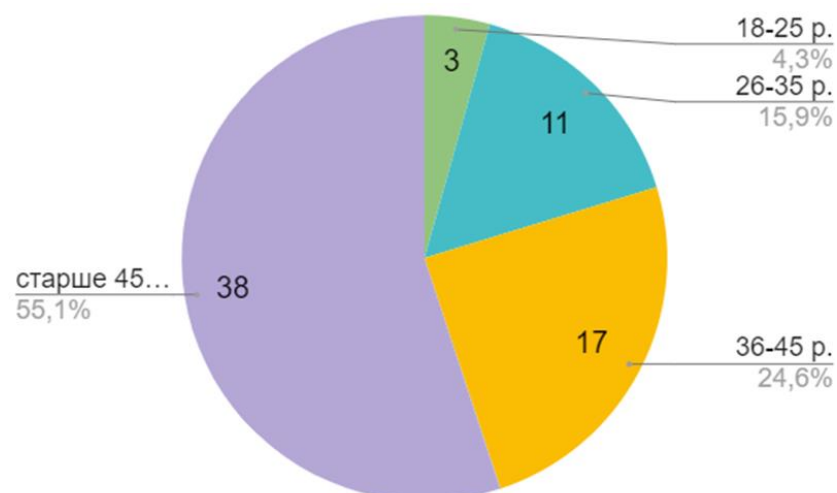


Рис.2.1. Розподіл вибірки за віковими категоріями

Щодо сімейного статусу: 58 досліджуваних (84,1%) знаходяться в шлюбі.

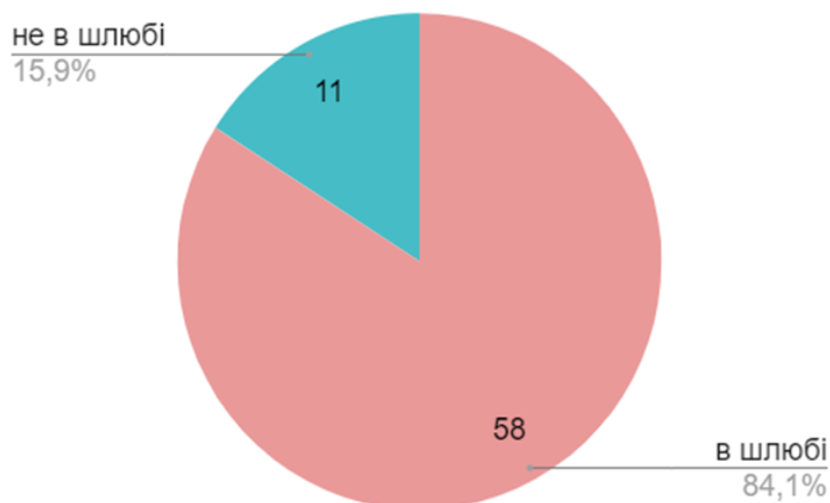


Рис.2.2. Розподіл вибірки за сімейним статусом

Розподіл вибірки за стажем роботи дещо відрізняється, проте дуже схожий на розподіл за віком. Більшість вибірки (58%) мають стаж роботи від 20 років. Половина решти (23,2%) – від 11 до 20 років. Інші розподілені між категоріями 6 - 10 та менше 6 років.

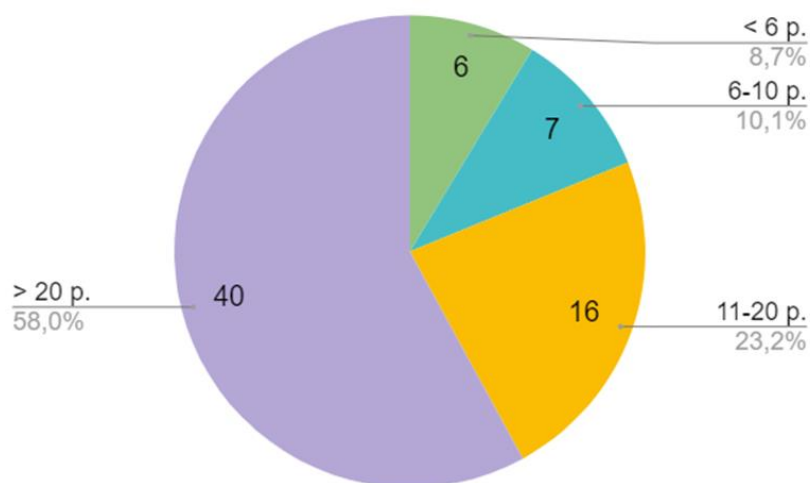


Рис.2.3. Розподіл вибірки за стажем роботи

Серед опитувальних тільки 7,2% працюють онлайн, 58% у змішаній формі, усі інші офлайн.

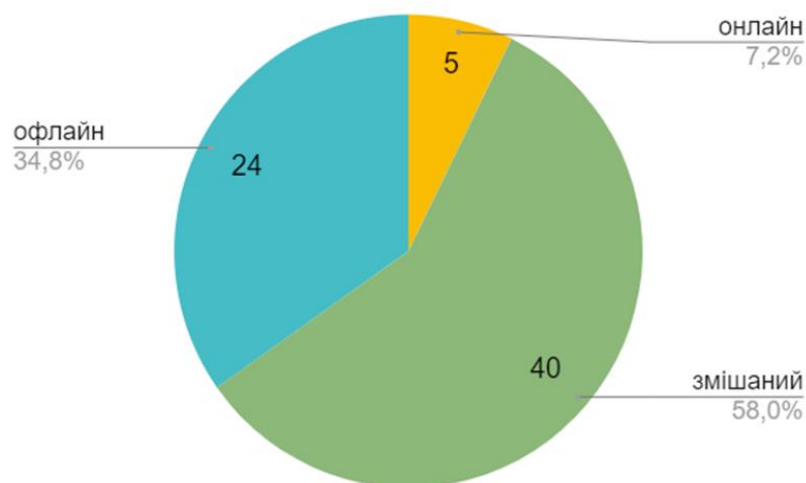


Рис.2.4. Розподіл вибірки за форматом викладання

82,6% мають вищу педагогічну освіту, 7,2% ввійшли до групи дві та більше освіти, інші мають вищу технічну або спеціальну освіту.

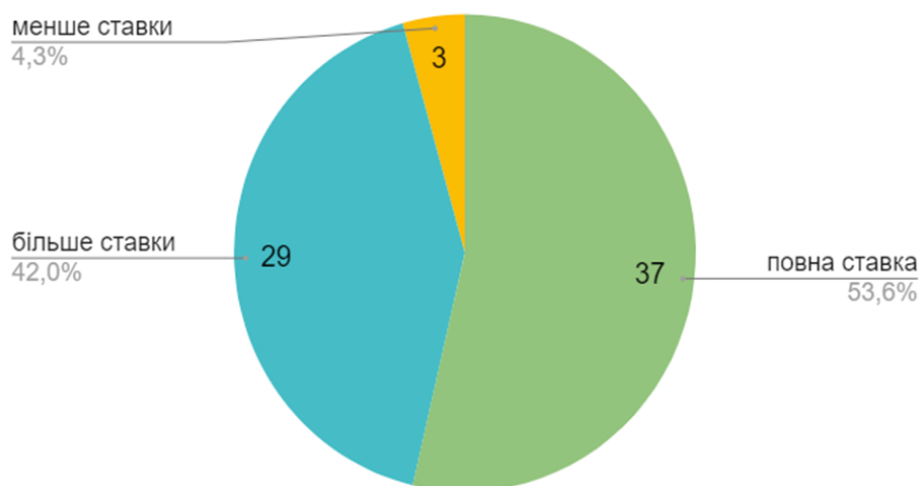


Рис.2.5 Розподіл вибірки за величиною ставки

Серед досліджуваних окрім викладацької роботи 65,2% мають обов'язки класного керівника, інша група 13% задіяні в методичній та 7,3% в гуртковій роботі.

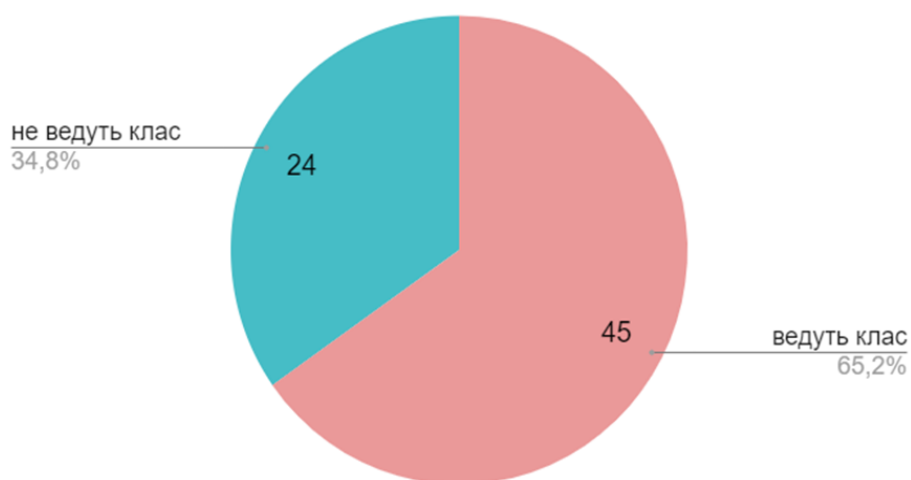


Рис.2.6. Розподіл вибірки за наявністю класного керівництва

Більше третини досліджуваних викладають гуманітарні науки 36,2%, фізико-математичні 15,9% та природничі 18,8%, решта 29% викладають у змішаному форматі.

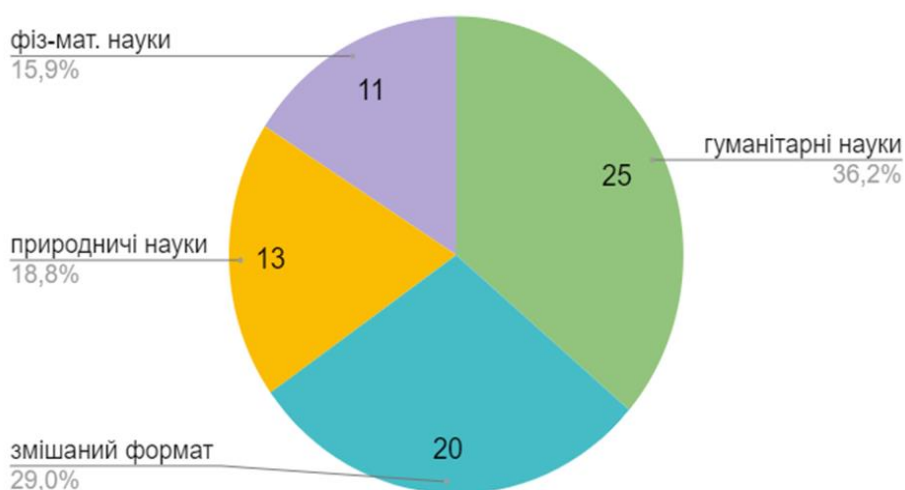


Рис.2.7. Розподіл вибірки за напрямками викладання

Виходячи з завдання нашої роботи, ми дослідили синдром емоційного вигорання на нашій вибірці. Нас зацікавив також рівень вираженості

емоційного вигорання, тому скориставшись нормативними даними, ми встановили розподіл вибірки за рівнями вигорання: низьким, середнім та високим за 12 шкалами, які відповідають симптомам вигорання використаної методики (симптом/фаза не сформувались, формуються, сформувалися відповідно).

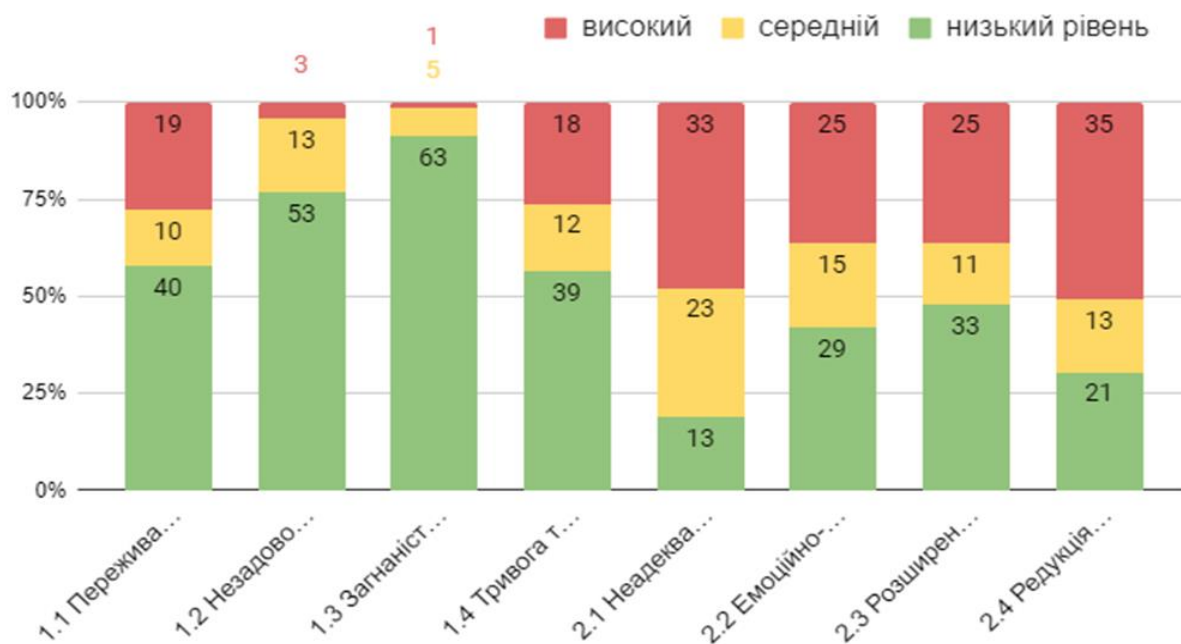


Рис.2.8. Розподіл за рівнями за шкалами 1.1 – 2.4 методики діагностики рівня емоційного вигорання В.В.Бойко

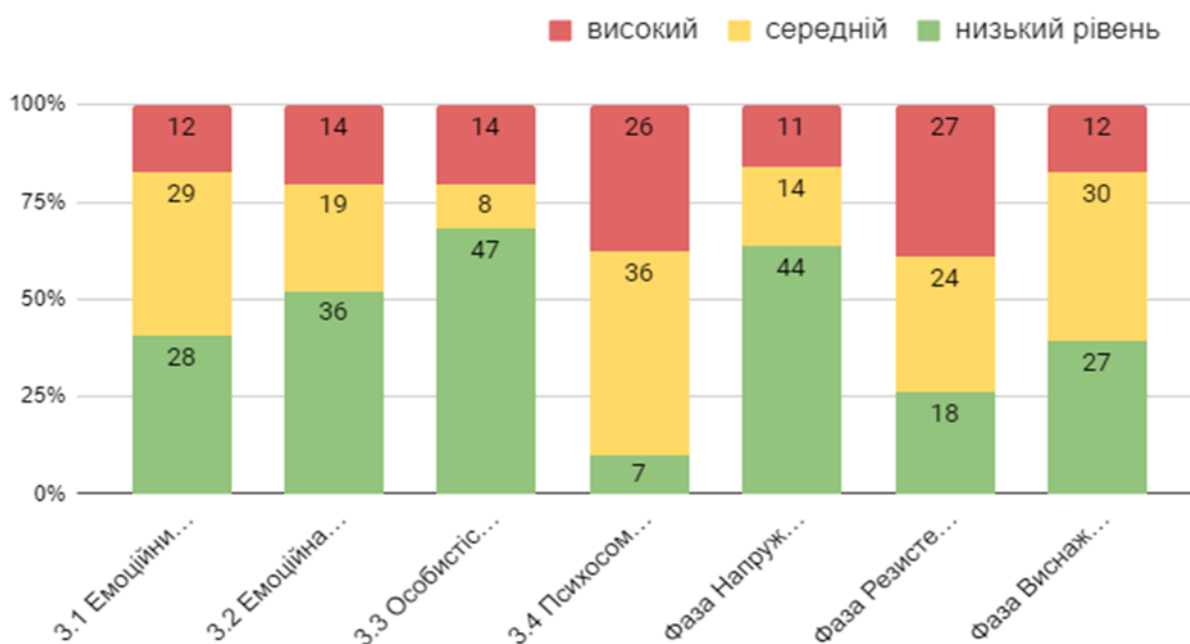


Рис.2.9. Розподіл за рівнями за шкалами 3.1 – 3.4 та фазами вигорання методики діагностики рівня емоційного вигорання В.В.Бойко в групах, утворених за рівнем ставки

Результат проведеного дослідження дозволяють зробити наступний аналіз:

- фаза напруження емоційного вигорання формується або сформована у 60,87% респондентів дослідження;
- фаза резистентності емоційного вигорання формується або сформована у 91,3% респондентів дослідження;
- фаза виснаження емоційного вигорання формується або сформована у 88,4% респондентів дослідження.

Серед тих респондентів, які мали низькі показники вираженості симптомів першої фази, виявили, що вони мають високі показники у другій та третій фазі емоційного вигорання.

Оскільки одне з ключових завдань нашої роботи – встановити особливості емоційного вигорання вчителів, ми розподілили вибірку на дві групи в залежності від місцевості, в якій проживають та працюють досліджувальні. Ми здійснили перевірку гіпотез про середні, аби порівняти середні значення в групах вчителів, які проживають в місті, та тих, хто проживає в сільській місцевості. Наша вибірка має майже рівний розподіл за місцем проживання: серед вчителів, котрі приймали участь в дослідженні, в місті проживають 34 особи, а в сільській місцевості 35 осіб. При перевірці гіпотези про те, що рівень емоційного вигорання вчителів в містах відрізняється від рівня вигорання вчителів в сільській місцевості, не було встановлено достовірної відмінності за жодною із шкал. З цього можемо зробити висновки, що розташування закладу, в якому працюють вчителі, які увійшли до вибірки, не впливає на формування симптомів емоційного вигорання. Чинники, які впливають на професійну діяльність, майже однаково відображаються на праці вчителів як у місті, так і у селі.

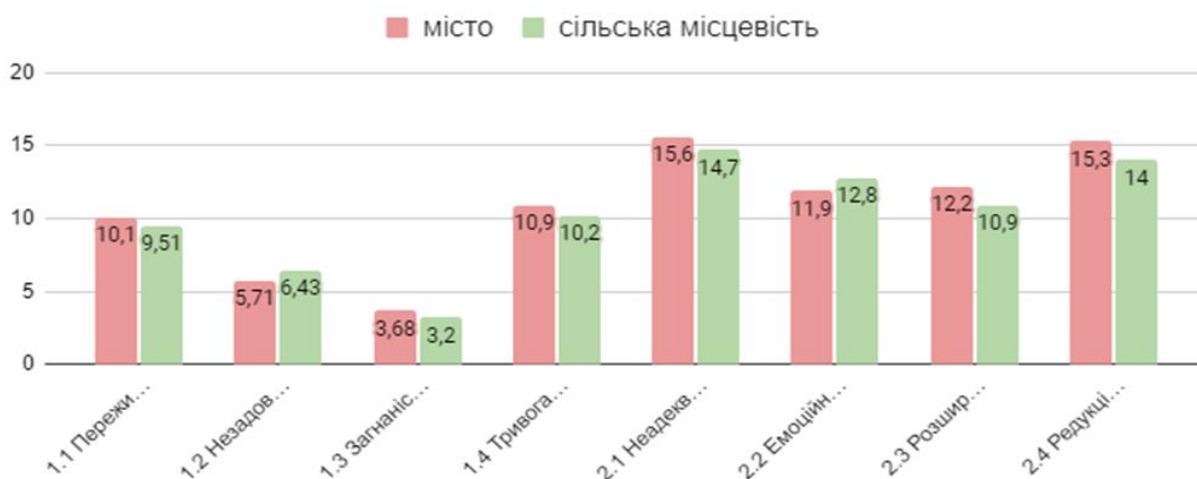


Рис.2.10. Діаграми середніх рівнів вираженості за шкалами 1.1 – 2.4 методики діагностики рівня емоційного вигорання В.В.Бойко в групах за проживанням: місто та сільська місцевість

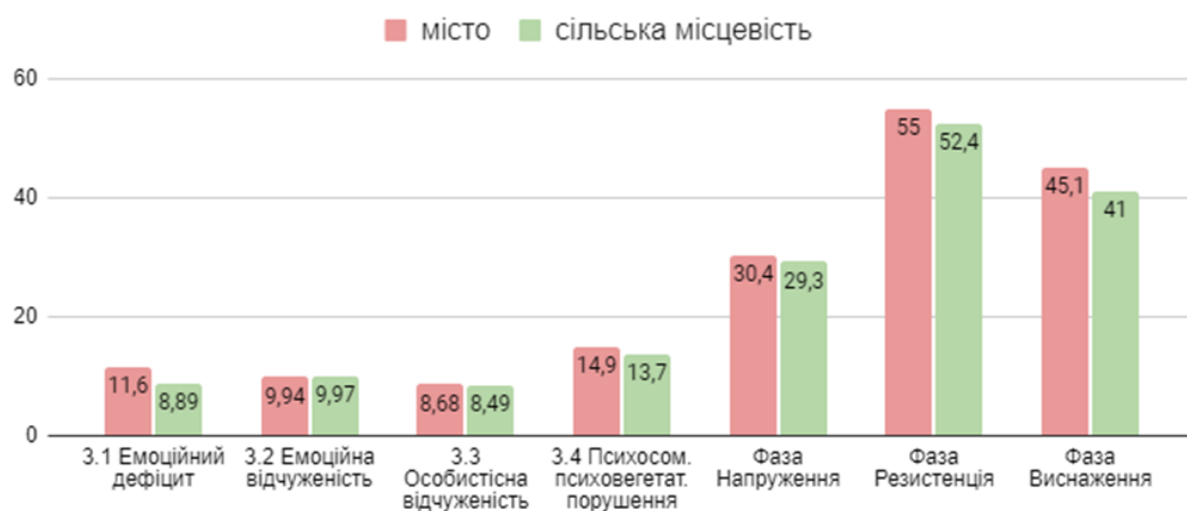


Рис.2.11. Діаграми середніх рівнів вираженості за шкалами 3.1 – 3.4 та фазами вигорання методики діагностики рівня емоційного вигорання В.В.Бойко в групах за проживанням: місто та сільська місцевість

Табл. 2.1.

Перевірка про середні для груп вчителів, які проживають в місті та в сільській місцевості, за шкалами методики діагностики рівня емоційного вигорання В.В.Бойко.

Симптом/ Фаза	Критерій	Статистика	p-рівень	Альтернативна гіпотеза
1.1 Переживання психотравмуючих обставин	U критерій Манна-Уїтні	578	0.842	місто \neq сільська місцевість
1.2 Незадоволеність собою	U критерій Манна-Уїтні	515	0.326	місто \neq сільська місцевість
1.3 Загнаність в клітку	U критерій Манна-Уїтні	590	0.956	місто \neq сільська місцевість
1.4 Тривога та депресія	U критерій Манна-Уїтні	542	0.522	місто \neq сільська місцевість
2.1 Неадекватне вибіркове емоційне регулювання	t-критерій Стьюдента	0.51	0.612	місто \neq сільська місцевість
2.2 Емоційно-моральна дезорієнтація	U критерій Манна-Уїтні	566	0.731	місто \neq сільська місцевість
2.3 Розширення сфери економії емоцій	U критерій Манна-Уїтні	544	0.536	місто \neq сільська місцевість
2.4 Редукція професійних обов'язків	U критерій Манна-Уїтні	551	0.596	місто \neq сільська місцевість
3.1 Емоційний дефіцит	U критерій Манна-Уїтні	459	0.102	місто \neq сільська місцевість
3.2 Емоційна відчуженість	U критерій Манна-Уїтні	569	0.758	місто \neq сільська місцевість
3.3 Особистісна відчуженість	U критерій Манна-Уїтні	569	0.752	місто \neq сільська місцевість
3.4 Психосоматичні психовегетативні порушення	t-критерій Стьюдента	0.94	0.352	місто \neq сільська місцевість
Фаза Напруження	U критерій Манна-Уїтні	573	0.796	місто \neq сільська місцевість
Фаза Резистенція	t-критерій Стьюдента	0.41	0.683	місто \neq сільська місцевість
Фаза Виснаження	U критерій Манна-Уїтні	536	0.482	місто \neq сільська місцевість

Проте одна зі шкал емоційного вигорання виділяється серед інших, тому при перевірці про те, що вчителі в місті мають вищий рівень емоційного дефіциту, ніж вчителі в сільській місцевості, майже встановлено статистично достовірну відмінність (U критерій Манна-Уїтні = 459, $p = 0.051$). Вчителі у місті за цим показником можуть відчувати неможливість відгукуватись на

ситуації, не в змозі чи не мають бажання співпереживати, з'являється байдужість, нічого не викликає емоційного відгуку - ні позитивне, ні негативне; не в змозі посилювати вольову та моральну віддачу, тобто проявляє емоційну холодність та такий симптом формується як емоційний захист при ситуаціях високої емоційної інтенсивності. Посилення цього симптому може призвести до роздратованості, образливості, а позитивні емоції з'являються все рідше. Симптом Емоційного дефіциту в методиці відноситься до третьої фази вигорання.

Табл. 2.2.

Перевірка про те, що вчителі в місті мають вищий рівень емоційного дефіциту, ніж вчителі в сільській місцевості

симптом	Критерій	Статистика	p-рівень	Альтернативна гіпотеза
3.1 Емоційний дефіцит	U критерій Манна-Уїтні	459	0.051	місто > сільська місцевість

Ймовірна відмінність між групами за шкалою 3.1 Емоційного дефіциту візуально представлена на *Рис.2.12*.

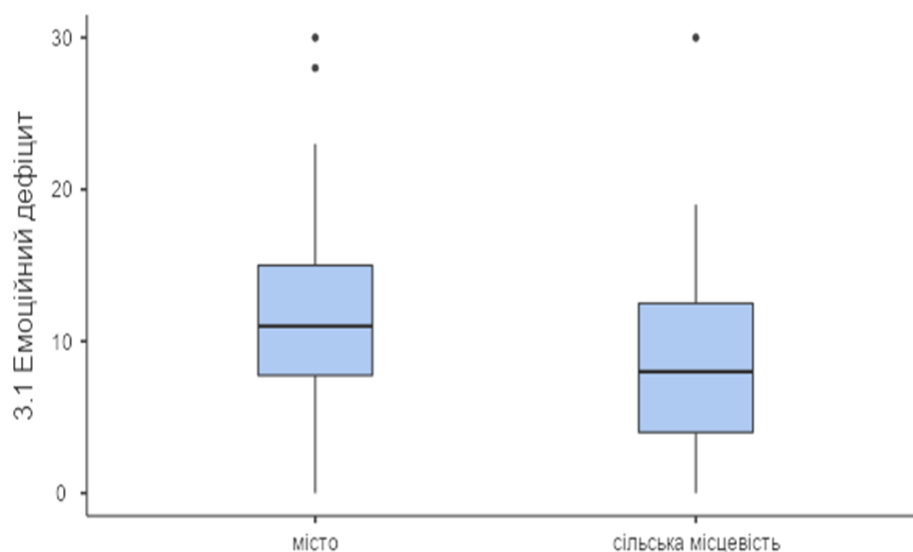


Рис.2.12. Коробкові діаграми за шкалою 3.1 Емоційного дефіциту для груп вчителів, які проживають в місті та в сільській місцевості

Табл. 2.3.

Перевірка для груп вчителів, які проживають в місті та в сільській місцевості, за шкалами опитувальника тривоги Спілбергера, П'ятифакторного особистісного опитувальника та теста життєстійкості (Осіна-Расказової)

Шкали	Критерій	Статистика	p-рівень	Альтернативна гіпотеза
Ситуативна тривожність	t-критерій Стьюдента	0.441	0.661	місто \neq сільська місцевість
Особистісна тривожність	t-критерій Стьюдента	0.623	0.535	місто \neq сільська місцевість
Екстраверсія	t-критерій Стьюдента	-0.362	0.719	місто \neq сільська місцевість
Прив'язаність	U критерій Манна-Уїтні	591	0.966	місто \neq сільська місцевість
Самоконтроль	U критерій Манна-Уїтні	594	0.995	місто \neq сільська місцевість
Емоційна нестабільність	U критерій Манна-Уїтні	505	0.280	місто \neq сільська місцевість
Експресивність	t-критерій Стьюдента	-0.219	0.827	місто \neq сільська місцевість
Залученість	U критерій Манна-Уїтні	564	0.709	місто \neq сільська місцевість
Контроль	t-критерій Стьюдента	-0.967	0.337	місто \neq сільська місцевість
Прийняття ризику	t-критерій Стьюдента	0.151	0.881	місто \neq сільська місцевість

З наведеної таблиці ми можемо зробити висновок, що ми не виявили різниці між двома групами вчителів, які працюють в місті та, які працюють в сільській місцевості різниці при ризику виникнення синдрому емоційного вигорання.

Як раніше ми побачили, що симптоми емоційного вигорання в більшій чи меншій ступені проявлені у всіх респондентів, ми вирішили перевірити яка стратегія поведінки притаманна вчителям, та порівняли знов у двох групах. При перевірці про середні між групами вчителів за шкалами методики рівня суб'єктивного контролю було встановлено, що вчителі, які проживають в місті

та в сільській місцевості, розрізняються за шкалою Інтернальності міжособистісних відносин. (t-критерій Стьюдента = -3.476, $p < .001$). Рівень Суб'єктивного контролю у вчителів, які працюють в сільській місцевості вищий. Вони відчувають власну відповідальність за рівень своїх досягнень чи невдач, здатність контролювати свій розвиток та міжособистісна відносини, та власні досягнення вони відносять до власних зусиль. Вчителі сільської школи відчувають себе більш впевненими та позитивно налаштованими, краще будують відносини з оточуючими, розуміючи, що компетентність, цілеспрямованість та рівень можливостей чи здібностей залежить від їх особистих навичок. Вчителі у місті вважають себе менше відповідальними за результати своєї діяльності. Показники в Інтернальності міжособистісних відносин у вчителів, які працюють в місті суттєво відрізняються, вони схильні вважати партнерів відповідальними за результат своїх дій, відчувають себе «заручниками» обставин, не намагаються активно впливати при взаємодії, неформальні відносини їм вдається важче будувати. Ми бачимо різницю за усіма сімома шкалами методики, та можемо припустити, що вчителі у місті мають вищий рівень тривожності, робочі ситуації викликають напруження та нервозність.

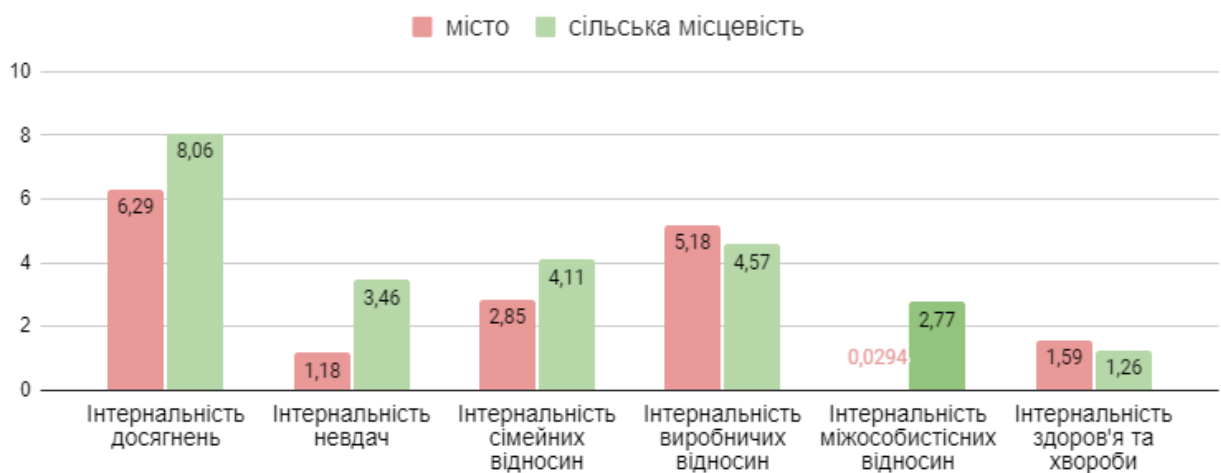


Рис.2.13. Діаграми середніх рівнів вираженості за шкалами методики рівня суб'єктивного контролю в групах за проживанням: місто та сільська місцевість

Табл. 2.4.

Перевірка для груп вчителів, які проживають в місті та в сільській місцевості, за шкалами методики рівня суб'єктивного контролю

Шкали	Критерій	Статистика	p-рівень	Альтернативна гіпотеза
Загальна інтернальність	t-критерій Стьюдента	-0.557	0.579	місто \neq сільська місцевість
Інтернальність досягнень	t-критерій Стьюдента	-1.073	0.287	місто \neq сільська місцевість
Інтернальність невдач	t-критерій Стьюдента	-1.432	0.157	місто \neq сільська місцевість
Інтернальність сімейних відносин	U критерій Манна-Уїтні	499	0.249	місто \neq сільська місцевість
Інтернальність виробничих відносин	t-критерій Стьюдента	0.397	0.692	місто \neq сільська місцевість
Інтернальність міжособистісних відносин	t-критерій Стьюдента	-3.476	<.001	місто \neq сільська місцевість
Інтернальність здоров'я та хвороби	t-критерій Стьюдента	0.383	0.703	місто \neq сільська місцевість

Відмінність між групами візуально представлена на *Рис.2.13*, тому можемо стверджувати, що вчителі, котрі проживають в сільській місцевості, мають достовірно вищий рівень інтернальності міжособистісних відносин.

В подальшому ми досліджували особливості емоційного вигорання вчителів в залежності від їхніх рис, тому застосували кореляційний аналіз. Оскільки значна частка шкал не виявилась нормально розподіленою, ми застосовували всюди коефіцієнт кореляції Спірмена.

Вивчаючи теоретичний матеріал, ми проаналізували, що симптоми вигорання викликають занепокоєння, підвищують тривогу, яка як самостійний феномен може впливати на вигорання. Виходячи з цього, ми вирішили перевірити чи схильні вчителі з нашої вибірки, проявляти більшу тривожність у різних обставинах та впливати на формування симптомів вигорання.

Підрахунок результатів показав, що усі досліджувані мають високі показники по шкалам ситуативної та особистісної тривожності. У мирний час можна було б припустити, що в нашій вибірці особистості високотривожні, які сприймають будь-яку ситуацію як загрозову та реагують на неї дуже вираженим станом тривожності. Усі ситуації вони вважають небезпечними для їх компетенцій, професійності, знаходяться в очікуванні неприємностей. Нервові напруження, яке супроводжує тривожність, впливає на формування симптомів вигорання. Усі показники тривожності від 45 балів та вище. Досліджуючи кореляції емоційного вигорання з тривожністю, було встановлено, що як ситуативна, так і особистісна тривожність, позитивно корелюють з усіма шкалами емоційного вигорання, окрім лише шкали 2.2 Емоційно-моральна дезорієнтація, а також шкали 3.2 Емоційна відчуженість, з якою корелює лише Особистісна тривожність (коэф. Спірмена = 0.263 *, $p = 0.029$), та не встановлено кореляції Емоційної відчуженості з Ситуативною тривожністю (коэф. Спірмена = 0.158, $p = 0.196$). Інших відмінностей у кореляціях з особистісною та ситуативною тривожністю не було встановлено. Більшість кореляцій сильні. Як особиста так і реактивна тривожність показує, що респонденти стурбовані своїми невдачами та відчують загрозу своєму благополуччю, відчують невпевненість в своїх діях та переживають за успіхи. В військових умовах цей показник може підсилюватись, бо це є найбільш негативний чинник, який має пряму загрозу безпеки та життю. Можемо припустити, що у мирний час деякі показники могли бути інші.

Табл. 2.5.

Кореляційні зв'язки шкал опитувальника тривоги Спілбергера зі шкалами методики діагностики рівня емоційного вигорання В.В.Бойко на всій вибірці

Симптом/Фаза	Ситуативна тривожність		Особистісна тривожність	
	коэф. Спірмена	р-рівень	коэф. Спірмена	р-рівень
1.1 Переживання психотравмуючих обставин	0.699 ***	<.001	0.686 ***	<.001
1.2 Незадоволеність собою	0.563 ***	<.001	0.600 ***	<.001
1.3 Загнаність в клітку	0.611 ***	<.001	0.623 ***	<.001
1.4 Тривога та депресія	0.677 ***	<.001	0.731 ***	<.001
2.1 Неадекватне вибіркоче емоційне регулювання	0.501 ***	<.001	0.501 ***	<.001
2.2 Емоційно-моральна дезорієнтація	0.100	0.412	0.117	0.337
2.3 Розширення сфери економії емоцій	0.656 ***	<.001	0.684 ***	<.001
2.4 Редукція професійних обов'язків	0.580 ***	<.001	0.636 ***	<.001
3.1 Емоційний дефіцит	0.323 **	0.007	0.340 **	0.004
3.2 Емоційна відчуженість	0.158	0.196	0.263 *	0.029
3.3 Особистісна відчуженість	0.676 ***	<.001	0.732 ***	<.001
3.4 Психосоматичні психовегетативні порушення	0.343 **	0.004	0.484 ***	<.001
Фаза Напруження	0.750 ***	<.001	0.771 ***	<.001
Фаза Резистенція	0.629 ***	<.001	0.656 ***	<.001
Фаза Виснаження	0.565 ***	<.001	0.678 ***	<.001

З Табл. 2.5. ми бачимо, що при тривожності, як особистісної, так і ситуативної, високий показник прояву майже усіх симптомів, психіка починає вмикати захисні механізми, щоб уникати перенапруження та виснаження, що негативно впливає на усі сфери. Високий показник шкали Особистісної тривожності впливає на сприйняття ситуації, яку важко вирішити, з'являється невпевненість та незадоволеність. Звернули увагу, що тривожність у досліджувальних не викликає намагання залишитись наодинці з ситуацією, коли це стосується загальних подій, та особистісна тривожність дає підставу припускати, що стан тривожності може з'являтися в різних ситуаціях людини, які особливо стосуються його компетенції, самооцінки чи самоповаги та викликати більш виражені емоційні реакції. Емоційно-моральна дезорієнтація

не має зв'язку у нашій вибірці із показниками тривожності, тобто тривожність не впливає на спрямованість у професійних відносинах, на життєві цінності.

Однак, незважаючи на усі труднощі, які з'являються у роботі вчителя у мирний час, та тепер в умовах війни, вчителі виконують свої обов'язки та намагаються справлятися з повсякденними стресами, ефективно здійснювати свою професійну діяльність та працювати на користь своєї організації й суспільства, реалізувати свої здібності в умовах війни. Виходячи з теорії життєстійкості, де життєстійкість як вміння протистояти стресу, відновлювати себе, свій психічний, фізичний та емоційний стан, допомагає гідно проходити будь-які випробування, ми дослідили зв'язок цього феномену з симптомами емоційного вигорання. Війна, як крайня форма соціальної напруженості, посилює значні проблеми у взаємодії, соціально-організаційних питаннях. Досліджуючи кореляції емоційного вигорання з життєстійкістю, було встановлено, що кожна з трьох шкал життєстійкості: Залученість, Контроль та Прийняття ризику, негативно корелюють з усіма шкалами емоційного вигорання, окрім лише шкали 2.2 Емоційно-моральна дезорієнтація.

Табл. 2.6.

Кореляційні зв'язки шкал теста життєстійкості (Осіна-Расказової) зі шкалами методики діагностики рівня емоційного вигорання В.В.Бойко на всій вибірці

Симптом/Фаза	Залученість		Контроль		Прийняття ризику	
	коэф. Спірмена	р-рівень	коэф. Спірмена	р-рівень	коэф. Спірмена	р-рівень
1.1 Переживання психотравмуючих обставин	-0.411 ***	<.001	-0.529 ***	<.001	-0.552 ***	<.001
1.2 Незадоволеність собою	-0.308 *	0.010	-0.408 ***	<.001	-0.481 ***	<.001
1.3 Загнаність в клітку	-0.405 ***	<.001	-0.491 ***	<.001	-0.493 ***	<.001
1.4 Тривога та депресія	-0.526 ***	<.001	-0.542 ***	<.001	-0.532 ***	<.001
2.1 Неадекватне вибіркове емоційне регулювання	-0.293 *	0.015	-0.421 ***	<.001	-0.494 ***	<.001

2.2 Емоційно-моральна дезорієнтація	-0.165	0.175	-0.166	0.174	-0.190	0.118
2.3 Розширення сфери економії емоцій	-0.453 ***	<.001	-0.594 ***	<.001	-0.611 ***	<.001
2.4 Редукція професійних обов'язків	-0.423 ***	<.001	-0.541 ***	<.001	-0.444 ***	<.001
3.1 Емоційний дефіцит	-0.352 **	0.003	-0.409 ***	.001	-0.378 **	0.001
3.2 Емоційна відчуженість	-0.426 ***	<.001	-0.355 **	0.003	-0.284 *	0.018
3.3 Особистісна відчуженість	-0.529 ***	<.001	-0.540 ***	<.001	-0.640 ***	<.001
3.4 Психосоматичні психовегетативні порушення	-0.316 **	0.008	-0.394 ***	<.001	-0.290 *	0.016
Фаза Напруження	-0.492 ***	<.001	-0.583 ***	<.001	-0.612 ***	<.001
Фаза Резистенція	-0.427 ***	<.001	-0.580 ***	<.001	-0.567 ***	<.001
Фаза Виснаження	-0.597 ***	<.001	-0.630 ***	<.001	-0.594 ***	<.001

Такі кореляції свідчать про те, що зберігання внутрішнього балансу без зниження успішності діяльності, працеспроможності, намагання не залежати від ситуацій невизначеності та позитивніше відноситися до виконання своїх професійних обов'язків з розумінням своєї зони відповідальності та реальних можливостей, діяти навіть у некомфортних умовах заради саморозвитку необхідне для подолання симптомів емоційного вигорання, а відсутність таких якостей тільки знижує спроможність вчителя витримувати стресові ситуації. Три компоненти: Залученість, Контроль та Прийняття ризику допомагають долати життєві труднощі та проблеми, зберігати здоров'я, не заперечувати наявність стресових ситуацій, а перетворювати їх в свій досвід та розвиток. Вважається, що низький рівень тривожності відповідає високому показнику життєстійкості, та емоційні реакції менше. Вираженість контролю стимулює пошук шляхів подолання проблем, зріст компетенцій підвищує самооцінку. Високі показники життєстійкості відповідають психічно зрілій особистості, яка здатна до саморегулювання, є важливою складовою реалізації плану дії. Важливою рисою людей, стійких до вигорання є спроможність формувати та підтримувати оптимістичні цінності, підтримувати позитивне сприйняття себе та інших і життя у цілому. Однак, один із показників 2.2 Емоційно-моральна

дезорієнтація не корелює ні з однією із шкал теста життєстійкості, можемо припустити, що моральні цінності, виконання професійних обов'язків не пов'язані з компонентами життєстійкості, є більш стійким конструктом.

Окрім кореляцій на всій вибірці, ми вирішили дослідити кореляційні зв'язки між емоційним вигоранням та тривожністю і життєстійкістю окремо на групі вчителів, які проживають в місті та які проживають в сільській місцевості. Здебільшого, вчителі, що проживають в місті та в сільській місцевості не відрізняються одне від одного за результатами кореляційного аналізу. Проте для двох кореляцій встановлено помітну відмінність у групах. Для вчителів в сільській місцевості шкала 3.4 Психосоматичні психовегетативні порушення не корелює зі шкалою Прийняття ризику (коэф. Спірмена = -0.133, $p = 0.445$), в той час як для міських вчителів встановлена негативна кореляція між цими шкалами (коэф. Спірмена = -0.482**, $p = 0.004$).

Табл. 2.7.

Кореляційні зв'язки між 3.4 Психосоматичними психовегетативними порушеннями та Прийняттям ризику на групі вчителів міста, сільської місцевості, а також на всій вибірці

Симптом		Прийняття ризику		
		вся вибірка	місто	сільська місцевість
3.4 Психосоматичні психовегетативні порушення	коэф. Спірмена	-0.290 *	-0.482 **	-0.133
	p-рівень	0.016	0.004	0.445

Ця відмінність між групами візуально представлена в діаграмах розсіювання на *Рис.2.14*.

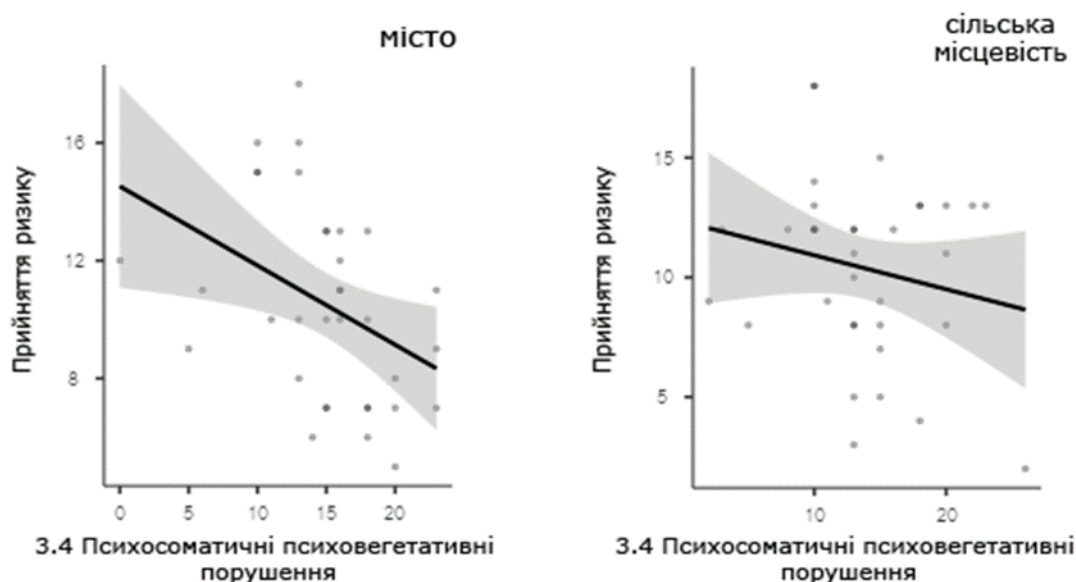


Рис.2.14. Діаграма розсіювання для шкал 3.4 Психосоматичні та психовегетативні порушення і Прийняття ризику для вчителів, що проживають в місті та в сільській місцевості

Для вчителів в сільській місцевості 3.2 Емоційна відчуженість негативно корелює зі шкалою Контроль (коэф. Спірмена = -0.452 **, $p = 0.006$), в той час як для міських вчителів кореляції між цими шкалами не встановлено (коэф. Спірмена = -0.269, $p = 0.125$). При розумінні необхідності діяти та боротися незважаючи на те, що очікуваного результату це може не принести, виникає необхідність зниження емоційного компонента у професійної діяльності.

Табл. 2.8.

Кореляційні зв'язки між 3.2 Емоційною відчуженістю та Контролем на групі вчителів міст, сільської місцевості, а також на всій вибірці

Симптом		Контроль		
		вся вибірка	місто	сільська місцевість
3.2 Емоційна відчуженість	коэф. Спірмена	-0.355 **	-0.269	-0.452 **
	p-рівень	0.003	0.125	0.006

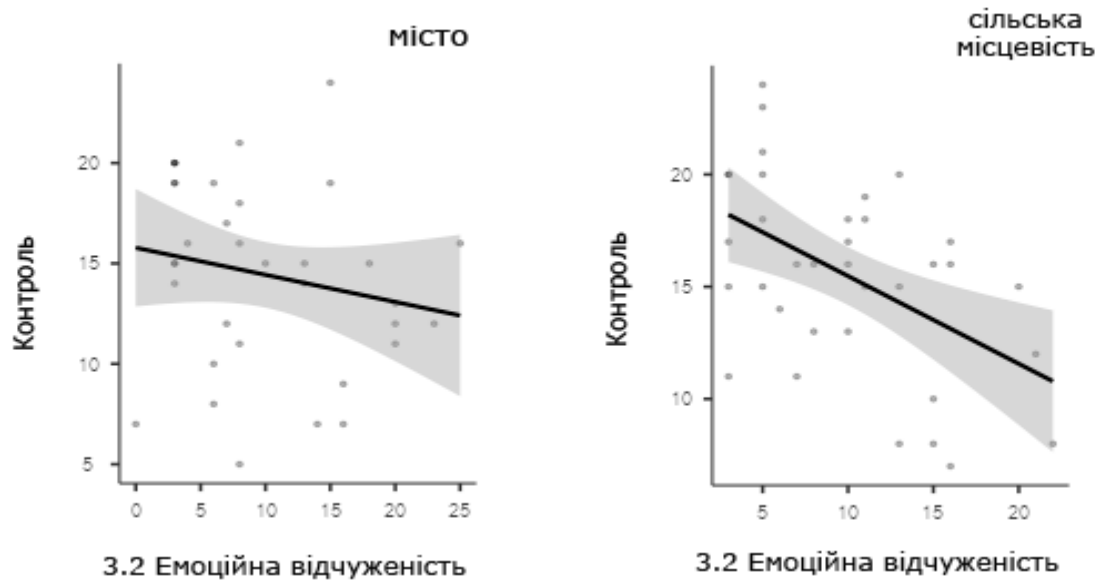


Рис.2.15. Діаграма розсіювання для шкал 3.2 Емоційна відчуженість і Контроль для вчителів, що проживають в місті та в сільській місцевості

Далі ми перейшли до встановлення особливостей емоційного вигорання вчителів в залежності від особливостей роботи та соціально-демографічних показників. В першу чергу ми дослідили залежність вигорання від віку. За віком вибірка найбільш рівномірно була розбита на категорії до 45 років включно (31 особа) та від 46 років (38 осіб). Статистично достовірних відмінностей за шкалами опитувальника емоційного вигорання не було встановлено, проте можна припустити, що на більшій вибірці мала б місце відмінність за шкалою 3.2 Емоційна відчуженість (U кр. Манна-Уїтні = 435, $p = 0.063$) та за шкалою 3.4 Психосоматичні психовегетативні порушення (t -кр. Стьюдента = -1.753, $p = 0.084$).

Табл. 2.9.

Перевірка для груп вчителів віком до 45 включно та від 46 років, за шкалами методики діагностики рівня емоційного вигорання В.В.Бойко

Симптом/Фаза	Критерій	Статистика	p-рівень	Альтернативна гіпотеза
1.1 Переживання психотравмуючих обставин	U кр. Манна-Уїтні	578	0.893	до 45 ≠ від 46
1.2 Незадоволеність собою	U кр. Манна-Уїтні	568	0.796	до 45 ≠ від 46
1.3 Загнаність в клітку	U кр. Манна-Уїтні	492	0.229	до 45 ≠ від 46
1.4 Тривога та депресія	U кр. Манна-Уїтні	535	0.516	до 45 ≠ від 46
2.1 Неадекватне вибіркоче емоційне регулювання	t-кр. Стюдента	-0.0675	0.946	до 45 ≠ від 46
2.2 Емоційно-моральна дезорієнтація	U кр. Манна-Уїтні	565	0.771	до 45 ≠ від 46
2.3 Розширення сфери економії емоцій	U кр. Манна-Уїтні	572	0.841	до 45 ≠ від 46
2.4 Редукція професійних обов'язків	U кр. Манна-Уїтні	557	0.703	до 45 ≠ від 46
3.1 Емоційний дефіцит	U кр. Манна-Уїтні	482	0.196	до 45 ≠ від 46
3.2 Емоційна відчуженість	U кр. Манна-Уїтні	435	0.063	до 45 ≠ від 46
3.3 Особистісна відчуженість	U кр. Манна-Уїтні	570	0.821	до 45 ≠ від 46
3.4 Психосоматичні психовегетативні порушення	t-кр. Стюдента	-1.753	0.084	до 45 ≠ від 46
Фаза Напруження	U кр. Манна-Уїтні	541	0.562	до 45 ≠ від 46
Фаза Резистенція	U кр. Манна-Уїтні	-0.156	0.876	до 45 ≠ від 46
Фаза Виснаження	U кр. Манна-Уїтні	515	0.372	до 45 ≠ від 46

Описові статистики (медіана, нижня й верхня квартилі, мінімум та максимум) за шкалою 3.2 Емоційна відчуженість та 3.4 Психосоматичні психовегетативні порушення в кожній з вікових груп візуально представлені на *Рис.2.16*.

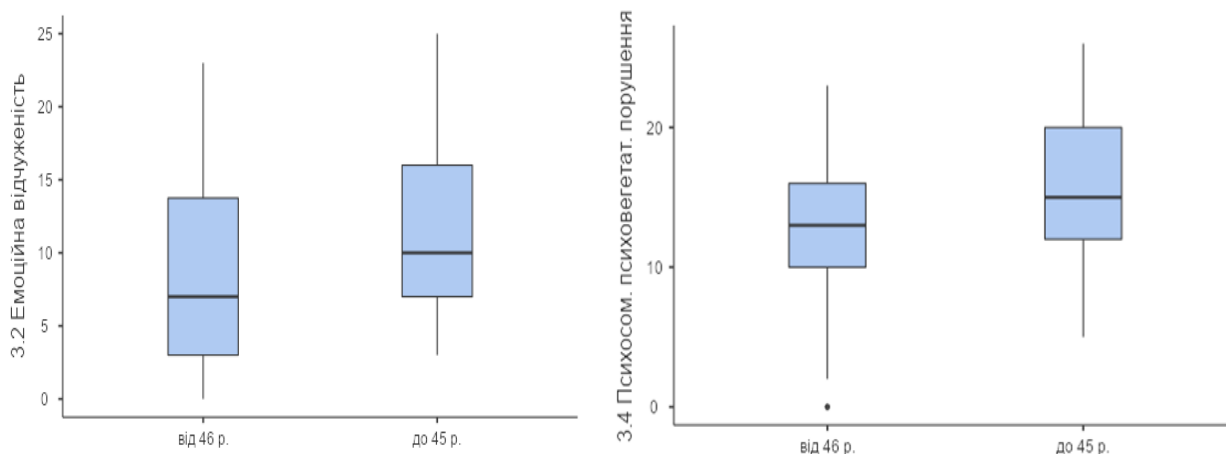


Рис.2.16. Коробкові діаграми за шкалами 3.2 Емоційна відчуженість та 3.4 Психосоматичні психовегетативні порушення в кожній з вікових груп

Порівнюючи аналогічним чином вчителів з різним стажем роботи (до 19 р. включно – 29 осіб, від 20 р. – 40 осіб) не було встановлено жодної достовірної відмінності або ж закономірності, яка на таку відмінність вказувала б.

Табл. 2.10.

Перевірка для груп вчителів зі стажем до 19 р. включно та від 20 р. за шкалами методики діагностики рівня емоційного вигорання В.В.Бойко

Симптом/Фаза	Критерій	Статистика	р-рівень	Альтернативна гіпотеза
1.1 Переживання психотравмуючих обставин	U-кр. Манна-Уїтні	556	0.773	до 19 р. ≠ від 20 р.
1.2 Незадоволеність собою	U-кр. Манна-Уїтні	573	0.931	до 19 р. ≠ від 20 р.
1.3 Загнаність в клітку	U-кр. Манна-Уїтні	518	0.438	до 19 р. ≠ від 20 р.
1.4 Тривога та депресія	U-кр. Манна-Уїтні	482	0.230	до 19 р. ≠ від 20 р.
2.1 Неадекватне вибіркоче емоційне регулювання	t-кр. Стьюдента	0.120	0.905	до 19 р. ≠ від 20 р.
2.2 Емоційно-моральна дезорієнтація	U-кр. Манна-Уїтні	557	0.779	до 19 р. ≠ від 20 р.

2.3 Розширення сфери економії емоцій	U-кр. Манна-Уїтні	577	0.971	до 19 р. ≠ від 20 р.
2.4 Редукція професійних обов'язків	U-кр. Манна-Уїтні	565	0.855	до 19 р. ≠ від 20 р.
3.1 Емоційний дефіцит	U-кр. Манна-Уїтні	501	0.337	до 19 р. ≠ від 20 р.
3.2 Емоційна відчуженість	U-кр. Манна-Уїтні	508	0.382	до 19 р. ≠ від 20 р.
3.3 Особистісна відчуженість	U-кр. Манна-Уїтні	569	0.892	до 19 р. ≠ від 20 р.
3.4 Психосоматичні та психовегетативні порушення	t-критерій Стьюдента	-0.348	0.729	до 19 р. ≠ від 20 р.
Фаза Напруження	U-кр. Манна-Уїтні	520	0.469	до 19 р. ≠ від 20 р.
Фаза Резистенція	U-кр. Манна-Уїтні	551	0.724	до 19 р. ≠ від 20 р.
Фаза Виснаження	t-критерій Стьюдента	-0.970	0.336	до 19 р. ≠ від 20 р.

Ми вирішили дослідити, чи є відмінності у проявах симптомів емоційного вигорання для вчителів, які відрізняються за формою роботи. Ми розділили вибірку на 2 групи: ті, хто працюють онлайн (5 осіб) та в змішаній формі (40 осіб), і окремо тих, хто працюються офлайн (24 особи). При порівнянні рівня емоційного вигорання у вчителів, які працюють в змішаній формі чи онлайн та тих, які працюють офлайн, було встановлено, що групи розрізняють за шкалою 1.3 Загнаність в клітку (U-кр. Манна-Уїтні = 378, $p = 0.036$), а також можемо припустити, що відрізняються за шкалою 1.1 Переживання психотравмуючих обставин (U-кр. Манна-Уїтні = 392, $p = 0.061$).

За шкалами 2.1 Неадекватне вибіркове емоційне регулювання (t-критерій Стьюдента = -1.7571, $p = 0.083$), 1.2 Незадоволеність собою (U-кр. Манна-Уїтні = 410, $p = 0.095$) та зрештою за фазами Напруження та Резистенції також можна припустити, що на більшій вибірці могла б бути встановлена відмінність.



Рис.2.17. Діаграми середніх рівнів вираженості за шкалами 1.1 – 2.4 методики діагностики рівня емоційного вигорання В.В.Бойко в групах, утворених за формою роботи

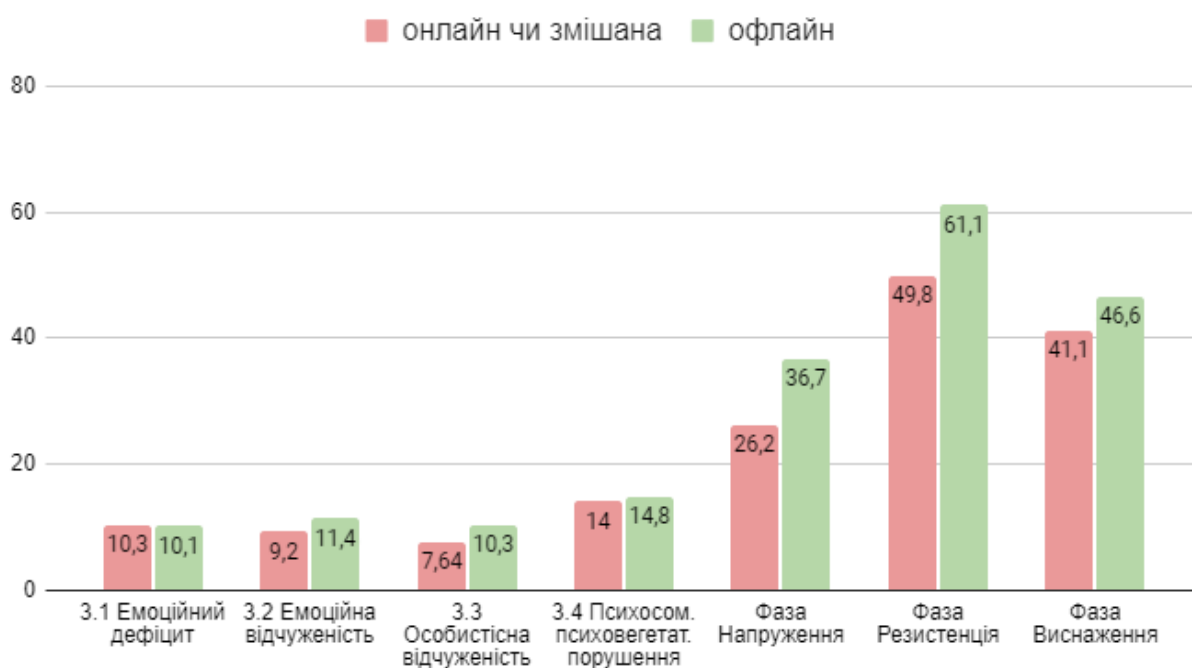


Рис.2.18. Діаграми середніх рівнів вираженості за шкалами 3.1 – 3.4 та фазами вигорання методики діагностики рівня емоційного вигорання В.В.Бойко в групах, утворених за формою роботи

Табл. 2.11.

Перевірка для груп вчителів, які працюють в змішаній формі чи онлайн та які працюють офлайн, за шкалами методики діагностики рівня емоційного вигорання В.В.Бойко

Симптом/Фаза	Критерій	p-рівень	Альтернативна гіпотеза
1.1 Переживання психотравмуючих обставин	U-кр. Манна-Уїтні	0.061	змішана чи онлайн \neq офлайн
1.2 Незадоволеність собою	U-кр. Манна-Уїтні	0.095	змішана чи онлайн \neq офлайн
1.3 Загнаність в клітку	U-кр. Манна-Уїтні	0.036	змішана чи онлайн \neq офлайн
1.4 Тривога та депресія	U-кр. Манна-Уїтні	0.560	змішана чи онлайн \neq офлайн
2.1 Неадекватне вибіркоче емоційне регулювання	t-критерій Стьюдента	0.083	змішана чи онлайн \neq офлайн
2.2 Емоційно-моральна дезорієнтація	U-кр. Манна-Уїтні	0.363	змішана чи онлайн \neq офлайн
2.3 Розширення сфери економії емоцій	U-кр. Манна-Уїтні	0.171	змішана чи онлайн \neq офлайн
2.4 Редукція професійних обов'язків	U-кр. Манна-Уїтні	0.327	змішана чи онлайн \neq офлайн
3.1 Емоційний дефіцит	U-кр. Манна-Уїтні	0.924	змішана чи онлайн \neq офлайн
3.2 Емоційна відчуженість	U-кр. Манна-Уїтні	0.190	змішана чи онлайн \neq офлайн
3.3 Особистісна відчуженість	U-кр. Манна-Уїтні	0.115	змішана чи онлайн \neq офлайн
3.4 Психосоматичні та психовегетативні порушення	t-критерій Стьюдента	0.570	змішана чи онлайн \neq офлайн
Фаза Напруження	U-кр. Манна-Уїтні	0.090	змішана чи онлайн \neq офлайн
Фаза Резистенція	t-критерій Стьюдента	0.087	змішана чи онлайн \neq офлайн
Фаза Виснаження	U-кр. Манна-Уїтні	0.160	змішана чи онлайн \neq офлайн

При порівнянні, вчителі, які працюють офлайн, мають вищий рівень загнаності в клітку ніж ті, які працюють онлайн або ж ті, які працюють в змішаній формі. Відмінність в групах за формою роботи за шкалою 1.3

Загнаність в клітку візуально представлена на *Рис.2.19*. Це відповідає необхідності працювати в умовах військового стану, частих повітряних тривог, необхідності переривати роботу навіть на досить тривалий час, нести відповідальність за безпеку дітей, що знижує ефективність та продуктивність праці, з'являється потреба коригувати час, навантаження та підтверджує неможливість впливати на такі виклики. Такі відчуття загнаності в клітку часто може супроводжуватись відчуттям безвиході, а самі психотравмуючі обставини сприймаються як тупикові, які неможливо усунути. Тут може з'явитися необхідність говорити про педагогічну життєстійкість. Комунікативна компетентність, доброзичливість та толерантність, стійка система моральних цінностей, самоконтроль та вміння знаходити альтернативи та компроміси- такі якості характеризують педагогічну життєстійкість.

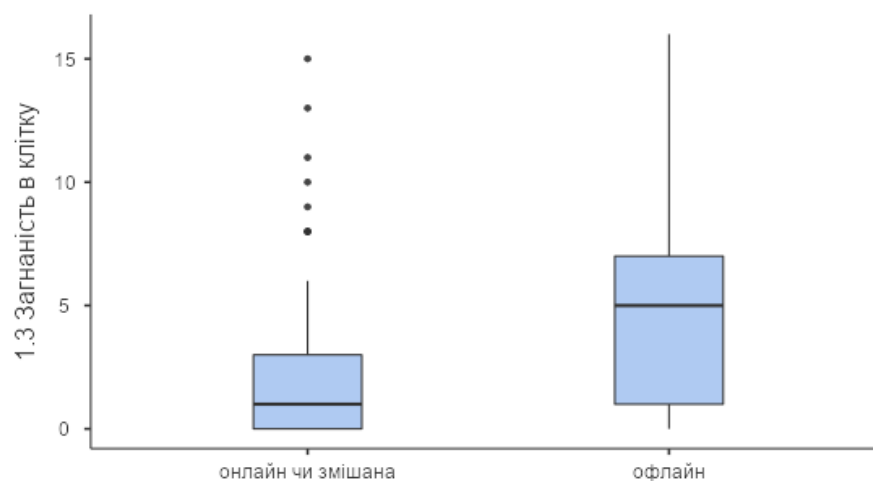


Рис.2.19. Коробкові діаграми за шкалою 1.3 Загнаність в клітку для груп вчителів, котрі працюють у змішаній формі чи онлайн та котрі працюють офлайн

Потенційна відмінність в групах за формою роботи за шкалою 1.1 Переживання психотравмуючих обставин візуально представлена на *Рис.2.20*. Можемо припустити, що ті, хто працюють офлайн мають вищий рівень переживання психотравмуючих обставин ніж ті, хто працюють онлайн чи в

змішаній формі. Необхідність вирішувати перелічені вище соціально-організаційні питання, додаткові конфліктні ситуації, зовнішні стреси та у зв'язку з цим зниження ефективності праці та усвідомлення того, що такі чинників важко або неможливо усунути, призводить появи такого симптому, який характеризується підвищенням напруженості.

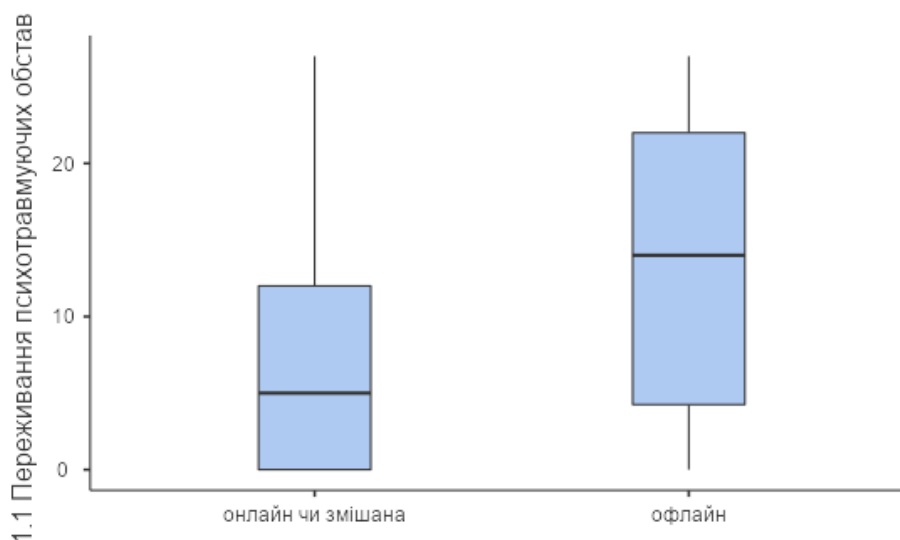


Рис.2.20. Коробкові діаграми за шкалою 1.1 Переживання психотравмуючих обставин для груп вчителів, які працюють у змішаній формі чи онлайн та які працюють офлайн

Збільшення навантаження на вчителя у вигляді класного керівництва можемо припустити, що збільшує ризик появи симптомів емоційного вигорання, тому ми вирішили порівняти між собою групи вчителів, які ведуть клас (45 осіб) та які не ведуть (24 особи), нами було встановлено відмінність лише за шкалою 2.2 Емоційно-моральна дезорієнтація.

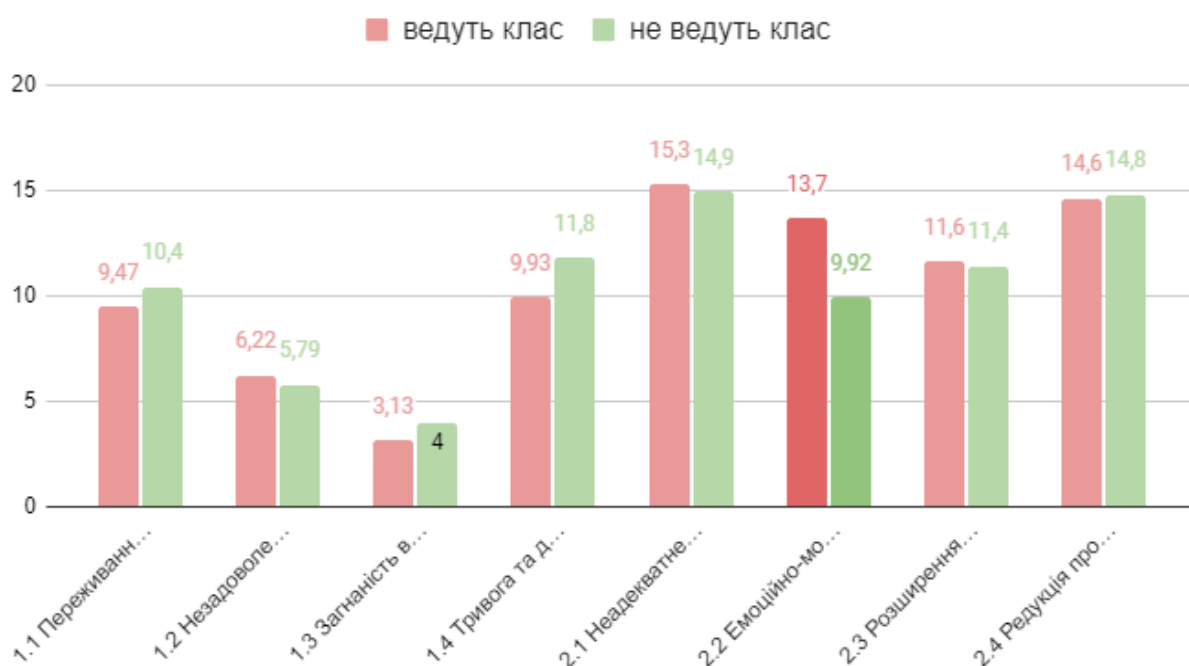


Рис.2.21. Діаграми середніх рівнів вираженості за шкалами 1.1 – 2.4 методики діагностики рівня емоційного вигорання В.В.Бойко в групах, утворених за наявністю класного керівництва

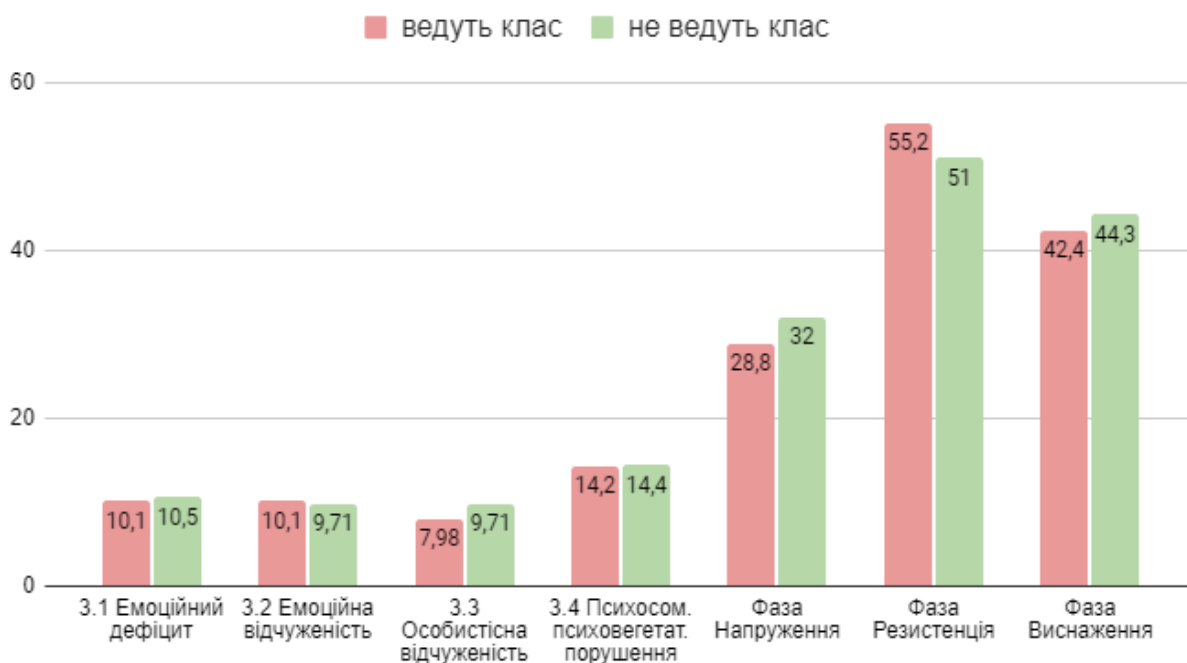


Рис.2.22. Діаграми середніх рівнів вираженості за шкалами 3.1 – 3.4 та фазами вигорання методики діагностики рівня емоційного вигорання В.В.Бойко в групах, утворених за наявністю класного керівництва

Ми можемо відмітити достовірно вищу відмінність за шкалою 2.2 Емоційно-моральна дезорієнтація для груп вчителів, які ведуть клас від тих, які не ведуть, що може вказувати на більшу залежність першої групи від настрою, суб'єктивних уподобань, розділення на «гарних» та «поганих», намір приділяти одним увагу, а інші не в колі уваги. Цей симптом говорить про неадекватну реакцію у вигляді захисту або виправдання своєї стратегії дій. Емоції, які з'являються, не достатньо підкріплюють моральні цінності на перевагу власним вподобанням, поглиблює неадекватні реакції при спілкуванні з учнями або колегами, з'являється оціночне відношення, та у міжособистісному спілкуванні це може відобразитися у вигляді небажання спілкування з близькими або неадекватних реакціях у тих випадках, коли немає на то причин. Професійна діяльність може мати забарвлення формальної діяльності, яка втрачає мотиваційний ресурс, а рівень духовних цінностей, які передбачають емпатію та чуйність знижується. Класне керівництво потребує більше емоційних та фізичних ресурсів, та необхідність вирішувати безліч організаційних питань та емоційно перенасичено.

Табл. 2.12.

Перевірка для груп вчителів, які ведуть клас та які не ведуть, за шкалами методики діагностики рівня емоційного вигорання В.В.Бойко

Симптом/Фаза	Критерій	Статистика	р-рівень	Альтернативна гіпотеза
1.1 Переживання психотравмуючих обставин	U критерій Манна-Уїтні	519	0.794	ведуть клас \neq не ведуть клас
1.2 Незадоволеність собою	U критерій Манна-Уїтні	535	0.954	ведуть клас \neq не ведуть клас
1.3 Загнаність в клітку	U критерій Манна-Уїтні	463	0.319	ведуть клас \neq не ведуть клас
1.4 Тривога та депресія	U критерій Манна-Уїтні	488	0.510	ведуть клас \neq не ведуть клас
2.1 Неадекватне вибіркове емоційне регулювання	t-критерій Стьюдента	0.200	0.842	ведуть клас \neq не ведуть клас

2.2 Емоційно-моральна дезорієнтація	U критерій Манна-Уїтні	373	0.035	ведуть клас ≠ не ведуть клас
2.3 Розширення сфери економії емоцій	U критерій Манна-Уїтні	540	1.000	ведуть клас ≠ не ведуть клас
2.4 Редукція професійних обов'язків	U критерій Манна-Уїтні	523	0.835	ведуть клас ≠ не ведуть клас
3.1 Емоційний дефіцит	U критерій Манна-Уїтні	530	0.899	ведуть клас ≠ не ведуть клас
3.2 Емоційна відчуженість	U критерій Манна-Уїтні	539	0.990	ведуть клас ≠ не ведуть клас
3.3 Особистісна відчуженість	U критерій Манна-Уїтні	446	0.230	ведуть клас ≠ не ведуть клас
3.4 Психосоматичні та психовегетативні порушення	t-критерій Стьюдента	-0.133	0.895	ведуть клас ≠ не ведуть клас
Фаза Напруження	U критерій Манна-Уїтні	498	0.601	ведуть клас ≠ не ведуть клас
Фаза Резистенція	t-критерій Стьюдента	0.626	0.533	ведуть клас ≠ не ведуть клас
Фаза Виснаження	U критерій Манна-Уїтні	521	0.811	ведуть клас ≠ не ведуть клас

За рівнем робочого навантаження вчителі нашої вибірки ми вирішили поділити на тих, хто мають повну ставку 53,6% (37 осіб), хто має більше ставки (29 осіб) та менше ставки (3 особи). Порівнюючи між собою тих, хто має повну ставку та хто має більше ставки, ми встановили відмінність за шкалою 3.1 Емоційний дефіцит (U критерій Манна-Уїтні = 379, $p = 0.041$).

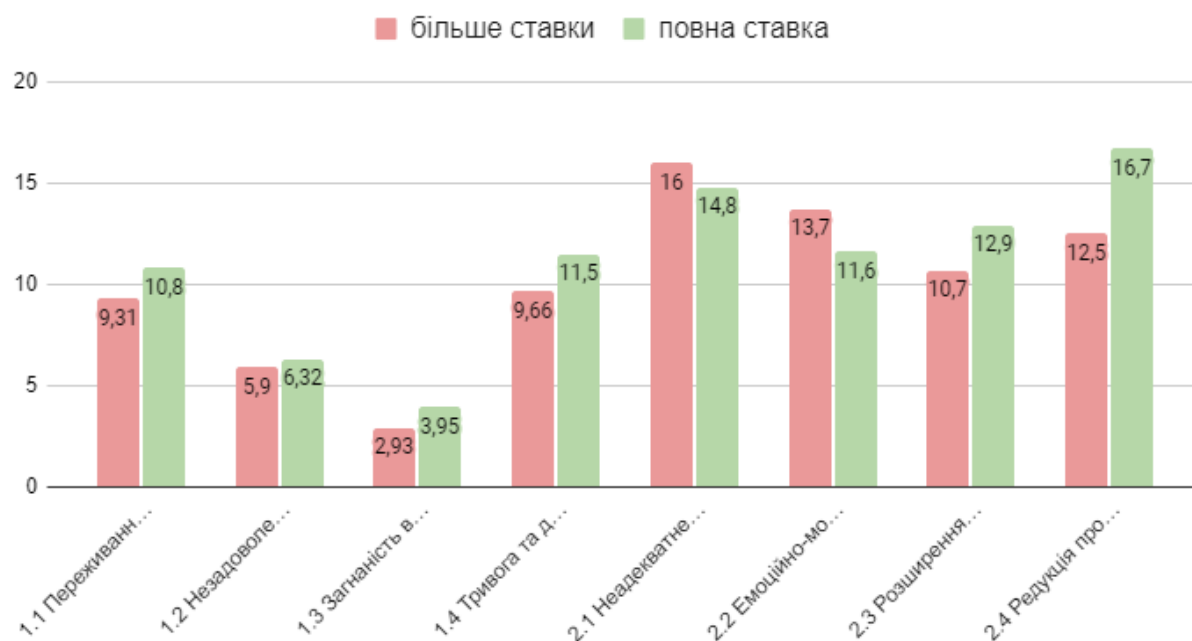


Рис.2.23. Діаграми середніх рівнів вираженості за шкалами 1.1 – 2.4 методики діагностики рівня емоційного вигорання В.В.Бойко в групах, утворених за рівнем ставки

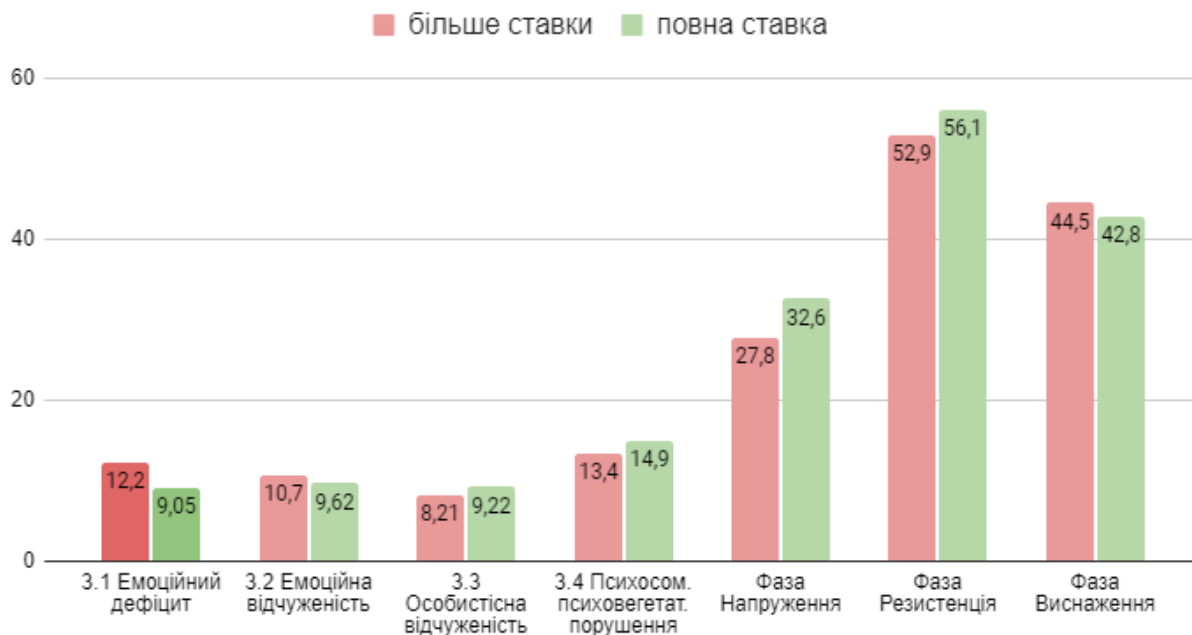


Рис.2.24. Діаграми середніх рівнів вираженості за шкалами 3.1 – 3.4 та фазами вигорання методики діагностики рівня емоційного вигорання В.В.Бойко в групах, утворених за рівнем ставки

На цій стадії вчителю не можливо «втрачати» емоційні ресурси, важче співчувати та ефективно спілкуватися. Це відчуття «емоційної втоми». Невдачі, які можуть з'являтися викликають незадоволення собою, своєю професійною діяльністю, надалі, незадоволення професією. Ті, які працюють більше ставки вдаються до «економії» емоцій, обмежують у вигляді вибіркості реагування та втрачається здатність змінювати інтенсивність емоцій в залежності від обставин (терплячість, співчуття).

Табл. 2.13.

Перевірка для груп вчителів, які мають повну ставку та ті, які мають більше ставки, за шкалами методики діагностики рівня емоційного вигорання

В.В.Бойко

Симпом/Фаза	Критерій	Статистика	Ст. св.	p-рівень	Альтернативна гіпотеза
1.1 Переживання психотравмуючих обставин	U критерій Манна-Уїтні	470		0.390	повна ставка \neq більше ставки
1.2 Незадоволеність собою	U критерій Манна-Уїтні	466		0.356	повна ставка \neq більше ставки
1.3 Загнаність в клітку	U критерій Манна-Уїтні	442		0.213	повна ставка \neq більше ставки
1.4 Тривога та депресія	U критерій Манна-Уїтні	449		0.255	повна ставка \neq більше ставки
2.1 Неадекватне вибіркове емоційне регулювання	t-критерій Стьюдента	0.663	64.0	0.510	повна ставка \neq більше ставки
2.2 Емоційно-моральна дезорієнтація	U критерій Манна-Уїтні	446		0.241	повна ставка \neq більше ставки
2.3 Розширення сфери економії емоцій	U критерій Манна-Уїтні	464		0.348	повна ставка \neq більше ставки
2.4 Редукція професійних обов'язків	U критерій Манна-Уїтні	411		0.104	повна ставка \neq більше ставки
3.1 Емоційний дефіцит	U критерій Манна-Уїтні	379		0.041	повна ставка \neq більше ставки
3.2 Емоційна відчуженість	U критерій Манна-Уїтні	507		0.707	повна ставка \neq більше ставки
3.3 Особистісна відчуженість	U критерій Манна-Уїтні	443		0.221	повна ставка \neq більше ставки

3.4 Психосоматичні та психовегетативні порушення	t-критерій Стьюдента	-1.119	64.0	0.267	повна ставка \neq більше ставки
Фаза Напруження	U критерій Манна-Уїтні	449		0.261	повна ставка \neq більше ставки
Фаза Резистенція	t-критерій Стьюдента	-0.483	64.0	0.631	повна ставка \neq більше ставки
Фаза Виснаження	U критерій Манна-Уїтні	533		0.964	повна ставка \neq більше ставки

Високе робоче навантаження у вчителів, які працюють більше ставки відображає, що емоційно вже не в змозі емоційно брати участь, допомагати, проявляти чуйність та відгукуватись на ситуації, які мають посилювати моральну віддачу. Багатозадачність виснажує, та може з'являтися переживання за такий стан і приводити до того, що позитивних емоцій стає менше, а роздратування, що його не розуміють, та образи більше, його ще можна охарактеризувати як емоційна байдужість на фоні виснаження. Може змінитися стиль викладання, спілкування. Виконуючи велику кількість роботи зростає емоційне виснаження, з'являється незадоволення собою, підвищується особистісна тривожність, яка впливає на усі інші сфери життя. Чим нижчий емоційний фон, тим вище виснаження. Така економія емоцій призводить до вибіркості у спілкування з учнями, колегами, а потім у житті.

Зрештою ми вирішили порівняти між собою підгрупи, утворені за направленням предметів, які викладають вчителі (гуманітарні науки – 25, природничі – 13, фізико-математичні – 11 та змішаний формат – 20 осіб). Для шкал, що не виявились нормально розподіленими, ми використали непараметричний критерій Крускала-Волліса, для решти шкал – критерій Фішера. Проте за жодної зі шкал опитувальника емоційного вигорання не було встановлено відмінності між групами вчителів, утвореними за направленням предметів, які викладають.

Табл. 2.14.

Однофакторний дисперсійний аналіз (критерій Фішера) при перевірці про відмінності груп, утворених за направленням предметів, за шкалами емоційного вигорання

Симптом/Фаза	F	df1	df2	p-рівень
2.1 Неадекватне вибіркоче емоційне регулювання	0.0226	3	65	0.995
3.1 Емоційний дефіцит	1.1655	3	65	0.330
3.4 Психосом. психовегетат. порушення	2.4655	3	65	0.070
Фаза Резистенція	0.0636	3	65	0.979

Табл. 2.15.

Однофакторний дисперсійний аналіз (критерій Крускала-Волліса) при перевірці відмінності груп, утворених за направленням предметів, за шкалами емоційного вигорання

Симптом/Фаза	χ^2	df	p
1.1 Переживання психотравмуючих обставин	2.510	3	0.474
1.2 Незадоволеність собою	2.255	3	0.521
1.3 Загнаність в клітку	2.180	3	0.536
1.4 Тривога та депресія	1.054	3	0.788
2.2 Емоційно-моральна дезорієнтація	1.590	3	0.662
2.3 Розширення сфери економії емоцій	1.044	3	0.791
2.4 Редукція професійних обов'язків	0.442	3	0.932
3.2 Емоційна відчуженість	3.171	3	0.366
3.3 Особистісна відчуженість	3.823	3	0.281
Фаза Напруження	1.005	3	0.800
Фаза Виснаження	2.214	3	0.529

Висновки до розділу II.

Проведене опитування дозволило сформувану репрезентативну вибірку з 69 педагогів, визначених за такими основними критеріями, як стаж роботи вчителем, дисципліни, що викладаються, робоче навантаження, розташування навчального закладу. Кількісні показники особливостей емоційного вигорання вчителів з різним професійним стажем у роботі забезпечено тестовими дослідженнями репрезентативної вибірки, проведеними за «Методикою діагностики рівня професійного вигорання» В.В. Бойко 1996 р. При нашому дослідженні була проведена статистична обробка результатів, отриманих за методикою БГ 5, Опитувальника тривожності Спілбергера в адаптації Ханіна, Теста життєстійкості у модифікації Є. М. Осіна, О. І. Рассказової та Опитувальника «Рівень суб'єктивного контролю» (РСК). Мета статистичної обробки емпіричних даних полягала в оцінці статистичної достовірності відмінностей в рівні емоційного вигорання вчителів з різним професійним стажем, а також у перевірці наявності чи відсутності кореляційних зв'язків між феноменом емоційного вигорання вчителів і їхніми відповідними особистісними характеристиками. Дослідження проводилось анонімно.

Проведене емпіричне дослідження емоційного вигорання у вчителів дозволило підтвердити, що особистісні характеристики педагога виступають більш вагомим фактором його професійного емоційного вигорання, ніж фактор більшого стажу професійної діяльності. За соціально-демографічними характеристиками респонденти були розподілені таким чином: вибірка склалась з 88,4% жінок та 11,6% чоловіків, більшість досліджуваних (55,1%) старші 45 років, 49,3% з опитаних працюють в місті, 50,7% в сільській місцевості. Найбільше статистично на всій вибірці виражена фаза Резистенції, в якій ведучими симптомами виявилися 2.1 Неадекватне вибіркове емоційне регулювання та 2.4 Редукція професійних обов'язків. За результатами збору анкетних даних вийшло розділити вибірку на 2 групи: ті, хто мають стаж роботи до 19 р. включно – 29 осіб, від 20 р. – 40 осіб. Нами не було встановлено жодної достовірної відмінності або ж закономірності, котра на таку відмінність

вказувала б. Ми вирішили розподілили вибірку на дві групи в залежності від місцевості, в якій проживають та працюють досліджувальні. Здійснили перевірку гіпотез про середні, аби порівняти середні значення в групах вчителів, які проживають в місті, та тих, які проживають у сільській місцевості. При перевірці гіпотези про те, що рівень емоційного вигорання вчителів в містах відрізняється від рівня вигорання вчителів в сільській місцевості, не було встановлено достовірної відмінності за жодною із шкал. Одна зі шкал емоційного вигорання виділяється серед інших, тому при перевірці гіпотези про те, що вчителі в місті мають вищий рівень емоційного дефіциту, ніж вчителі в сільській місцевості, майже встановлено статистично достовірну відмінність. Із цього можемо зробити висновки, що розташування закладу, в якому працюють вчителі, які увійшли до вибірки, не впливає на формування симптомів емоційного вигорання. Чинники, які впливають на професійну діяльність, майже однаково відображаються на роботі вчителів як у місті, так і у селі. При перевірці гіпотез про середні між групами вчителів за шкалами методики рівня суб'єктивного контролю було встановлено, що вчителі, котрі проживають в місті та в сільській місцевості, розрізняються за шкалою інтернальності міжособистісних відносин. Особливість спілкування в селі з оточуючими відрізняється від побудови міжособистісних відносин у місті, що обумовлено специфікою своєрідністю відносин на селі, укладу життя. Ми вирішили перевірити чи схильні вчителі з нашої вибірки, проявляти більшу тривожність у різних обставинах. Кореляційні зв'язки шкал опитувальника тривоги Спілбергера зі шкалами методики діагностики рівня емоційного вигорання В.В.Бойко на всій вибірці показали, що більшість кореляцій сильні як по шкалі Ситуативної, так і Особистісної тривожності, окрім шкали 2.2 Емоційно-моральна дезорієнтація. Стан тривожності може з'являтися в різних ситуаціях, які особливо стосуються компетенції, самооцінки чи самоповаги та викликати більш виражені емоційні реакції. Досліджуючи кореляції емоційного вигорання з життестійкістю, було встановлено, що кожна з трьох шкал життестійкості: Залученість, Контроль та Прийняття ризику, на всій

вибірці негативно корелюють з усіма шкалами емоційного вигорання, окрім лише шкали 2.2 Емоційно-моральна дезорієнтація, як у методиці тривоги Спілбергера. На групі вчителів, які проживають в сільській місцевості для двох кореляцій встановлено помітну відмінність за шкалою 3.4 Психосоматичні психовегетативні порушення, яка не корелює зі шкалою Прийняття ризику, в той час як для міських вчителів встановлена негативна кореляція між ними.

При порівнянні груп вчителів за віком, вибірка рівномірно була рівномірно розбита на категорії до 45 років включно (31 особа) та від 46 років (38 осіб) та за різним стажем роботи (до 19 р. включно – 29 осіб, від 20 р. – 40 осіб) не було встановлено жодної достовірної відмінності або ж закономірності, котра на таку відмінність вказувала б.

Далі ми порівняли тих, хто викладає онлайн з тими, хто мають змішану форму викладання (онлайн та офлайн). При перевірці гіпотези, вчителі, котрі працюють офлайн, мають вищий рівень загнаності в клітку ніж ті, які працюють онлайн або ж ті, які працюють в змішаній формі. Необхідність працювати в умовах військового стану, частих повітряних тривог, переривань роботи навіть на досить тривалий час, відповідальність за безпеку дітей, за рахунок цього знижується ефективність праці, при цьому навантаження збільшується. Такі відчуття загнаності в клітку часто може супроводжуватись відчуттям безвиході, а самі психотравмуючі обставини сприймаються як такі, що неможливо усунути. Порівнявши групи, які ведуть клас, з тими, хто не веде, ми встановили, що ті, хто ведуть клас, можемо відмітити достовірно вищу відмінність за шкалою 2.2 Емоційно-моральна дезорієнтація для груп вчителів, які ведуть клас від тих, які не ведуть. При порівнянні в групах, утворених за рівнем ставки (повна ставка 37 осіб, більше ставки 29 осіб та менше ставки 3 особи). Порівнюючи між собою тих, хто має повну ставку та хто має більше ставки, ми встановили відмінність за шкалою 3.1 Емоційний дефіцит, це відчуття «емоційної втоми». Незадоволення собою, своєю професійною діяльністю призводить до психоемоційного напруження. Ті, які працюють більше ставки вдаються до «економії» емоцій. Вибірка була

розділена на три групи за предметами викладання з метою відстеження зв'язків між схильністю до емоційного вигорання та предметом викладання. Проте при проведенні аналізу не було встановлено жодної відмінності між групами.

З наведених вище показників можна зробити висновки про вплив професійного, робочого та організаційного стресу на професійну діяльність вчителя, виходячи з того, що додаткове навантаження у вигляді класного керівництва та форма організації роботи (онлайн, офлайн, змішана), можуть бути чинниками формування емоційного вигорання вчителів в незалежності від віку та стажу роботи. Найбільш виражена стадія Резистенції, як межової стадії між Напруженням та Виснаженням, при якій усвідомлення тривожної напруги призводить до уникнення впливу психоемоційних факторів.

Синдром професійного вигорання – це несприятлива реакція на робочі стреси, включає в себе психологічні, психофізіологічні і поведінкові компоненти, виробляється як особистісний механізм захисту. По мірі того як посилюються наслідки робочих стресів, виснажуються моральні та фізичні сили вчителя, він стає менш енергійним, погіршується його здоров'я. Виснаження призводить до зменшенню контактів з оточуючими, а це, в свою чергу, до загострення переживання самотності. У «вигорівших» на роботі людей знижується трудова мотивація, розвивається байдужість до своєї праці, знижується її ефективність.

РОЗДІЛ III. ПРОФІЛАКТИКА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ

3.1. Підходи у роботі психолога з профілактики та корекції емоційного вигорання вчителів

Робота вчителів відноситься до людиноорієнтованих професій, пов'язана зі збереженням та розвитком психологічного, емоційного та соціального благополуччя дітей та молоді, та визнається як одна з найбільш емоційно напружених. Попри складнощі, освітяни адаптуються до нових умов. Профілактика емоційного вигорання є важливим аспектом роботи педагогів, оскільки емоційне вигорання може вплинути на їх здоров'я та здатність до роботи, може призвести до втоми, недостатньої уваги до дітей, негативного впливу на стосунки з колегами та іншими людьми. Крім того, вчителі мають певний рівень психологічної освіти і, маючи певні навички, можуть зробити порівняльний аналіз емоційного стану та навчитися саморегуляції та самокорекції. В іншому випадку тривалий вплив стресогенних факторів може призвести до серйозних порушень функціонування організму як на соматичному, так і на психічному рівні. Вигорання є результатом складної рівноваги факторів. Це означає, що багато стресорів безперервно накопичується в різних сферах життєдіяльності, та якщо людина може адаптуватися до них, вона діє успішно і ефективно. Якщо ж зовнішні потреби починають переважати над ресурсами людини, виникає дезадаптація, яка з часом консолідується і призводить до вигорання.

Профілактика та корекція емоційного вигорання полягає в тому, щоб забезпечити вчителям засоби для виявлення та управління стресом, зниження тривожності, підвищення самоефективності та самоконтролю, підвищення мотивації та життєстійкості, здорового стилю життя, розуміння основ з тайм-менеджменту, та повинна мати систематичний характер. Нами запропоновано програму інтервенції, завдяки якій педагоги зможуть засвоїти засоби для

ефективного самоспостереження, самоаналізу, саморегуляції, саморефлексії, усвідомлення особистих ресурсних, що допоможе зменшити вплив стресу та забезпечити більш ефективну працездатність. Педагоги опанують знання щодо відновлення власної енергії, дотримання балансу «робота – сім'я – час для себе», що є важливими чинниками для збереження здоров'я та ефективності роботи. Профілактика та корекція емоційного вигорання може включати тренінги з релаксації, саморегуляції, самокорекції, психотерапію, спілкування з колегами та інші заходи.

Над питанням профілактики емоційного вигорання працюють сучасні українські дослідники: Д.І.Білик [114], Т.В.Гальчак [15], О.Б. Дубчак [28;29], О.В.Петрунько [98], В.П.Підгурська [78], В.М. Тесленко [93;94;95;96], В.С.Шкраб'юк [114] та інші. Зокрема, О.Б. Дубчак [28;29] аналізує профілактичну роботу професійного вигорання в системі післядипломної освіти вчителів; В.М.Тесленко, О.В. Петрунько [98] – учителів державних і приватних загальноосвітніх закладів; В.П. Підгурська [78] досліджує управлінську діяльність керівника з попередження синдрому професійного вигорання суб'єктів освітнього процесу.

Сучасні українські науковці А.В. Барбінова [3], Л.І.Березовська [4], Н.М.Булатевич [10], І.В. Воскова [13], Т.О.Ковалькова [48;49;50], Т.А.Колтунович [53], А.С.Тищенко [101], Л.Тишук [102], А.Хохленко [107], Л.Чеканська [111] розглядають різні підходи з профілактики та корекції емоційного вигорання педагогів, проводять наукові дослідження та практичну роботу в цій сфері.

Робота психолога з емоційним вигоранням може бути різноманітною. Ось декілька з підходів:

1. Психосвітній підхід. Психолог може проводити інтерактивні лекції, тренінги та семінари для педагогів щодо емоційного вигорання та способів його профілактики. Метою таких заходів є підвищення рівня знань педагогів про емоційне вигорання, виявлення та аналіз факторів, що його викликають, та ознайомлення з методами його профілактики.

Психолог може проводити лекції, тренінги та семінари, які будуть корисними для формування безпечного і здорового освітнього середовища в закладі освіти, сприятливої атмосфери в колективі, підвищення ефективності роботи та зниження ризику виникнення конфліктів з колегами, учнями, батьками учнів. Наприклад, можуть бути наступні теми:

- «Розвиток емоційної саморегуляції», мета: розвиток навичок самоконтролю, розуміння та керування емоціями.
- «Розвиток професійних навичок», мета: вдосконалення вмінь та знань у своїй професійній галузі, що допоможе підвищити самооцінку та впевненість у своїх здібностях.
- «Розвиток творчих здібностей», мета: стимулювання творчого мислення, розвиток творчих навичок, що дозволить знайти нестандартні рішення та підходи до роботи.
- «Стрес та тривожність», мета: засвоєння стратегій конструктивного виходу зі стресових ситуацій, напрацювання навичок розвиткового мислення, розгляд алгоритму зниження рівня ситуативної тривоги;
- «Психологічні техніки для зменшення агресивності», мета: обговорення методик зниження рівня агресивності учнів, засобів виявлення та розуміння причин їх агресивної поведінки.
- «Співпраця з батьками учнів», мета: розгляд варіантів побудови діалогу з батьками, методики роботи з різними типами батьків агресивних учнів.
- «Стратегії розвитку емоційного інтелекту», мета: розгляд складових емоційного інтелекту, підтримки психічного здоров'я педагогів, засобів конструктивних способів зниження тривоги.
- «Робота з учнями», мета: розгляд варіантів створення поведінкового кодексу учня в закладі освіти, засобів стимулювання позитивного взаємодії між учнями, методів формування толерантного ставлення.

2. Консультаційний підхід. Психолог може проводити індивідуальні консультації з педагогами, які стикаються з емоційним вигоранням. На зустрічах педагог може отримати психологічну підтримку, відчути підтримку

та зрозуміти, що його проблеми не є унікальними. Основною метою консультацій є допомога педагогам змінити своє ставлення до проблеми, знизити рівень стресу та емоційного навантаження, а також навчитися ефективно вирішувати складні ситуації. Консультаційний підхід може бути використаний як індивідуально, так і в груповій формі.

Проаналізуємо, як консультаційний підхід може бути використаний для профілактики емоційного вигорання педагогів:

- створення довірливих стосунків: психолог може допомогти педагогам встановити довірливі стосунки та створити сприятливу атмосферу для спілкування. Це може допомогти педагогам відкрито висловлювати свої проблеми та будувати конструктивну взаємодію;
- вивчення та аналіз ситуації: психолог може допомогти педагогам проаналізувати складні ситуації, які виникають у роботі з учнями та їх батьками, і надати рекомендації щодо пошуку шляхів їх вирішення;
- розвиток навичок ефективної комунікації: психолог може допомогти педагогам розвивати навички ефективної комунікації, взаємодії з учнями та їх батьками, а також навички саморегуляції та зменшення рівня стресу;
- профілактика емоційного вигорання: психолог може допомогти педагогам впоратися з емоційним вигоранням та навчити їх технікам самопідтримки та відновлення емоційного балансу;
- психологічна підтримка: психолог може надавати педагогам психологічну підтримку та допомогу у вирішенні особистих проблем, які можуть впливати на їх професійну діяльність;
- робота зі стресом та тривогою: психолог може навчити педагогів технікам зменшення рівня стресу та тривоги, які можуть виникати в результаті роботи з агресивними учнями та їх батьками;
- робота з педагогічним колективом: психолог може допомогти педагогам розвивати навички роботи в команді, взаємодії з колегами та підтримки один одного.

3. Психотерапевтичний підхід. Якщо емоційне вигорання у педагога вже стало хронічним та супроводжується психологічними проблемами, то можна звернутися до психотерапевтичної допомоги. Психотерапевт допоможе педагогу виявити та розв'язати проблеми, що лежать в основі його емоційного вигорання, надати підтримку в процесі самопізнання та самозбереження. Основні методи психотерапії, які можуть бути застосовані в роботі з педагогами, включають такі:

- когнітивно-поведінкову терапію (КПТ), яка зосереджена на зміні думок та поведінки. КПТ може допомогти педагогам змінити свої негативні думки та переконання, що можуть спричиняти емоційне вигорання, на більш позитивні та збалансовані. Т.Циновнік, М.Стец, Т.Авер'янова вважають, що «важливо навчитись звертати увагу на позитивні моменти життя і вміти бути вдячними за них. Негативне запитання «За що?» бажано перетворювати на позитивне «Для чого?». Для чого у моєму житті з'явилась та чи інша неприємна ситуація? Які висновки я маю з неї зробити? Чого я маю в цій ситуації навчитись? Якщо з таких позицій підходити до життєвих ситуацій, то вони перестають сприйматися як проблеми, і життя починає сприйматися як школа, де події і ситуації складаються таким чином, щоб ми могли навчитись саме тому, що нам потрібно» [108, с. 151]. Сприйняття процесу подолання професійного вигорання є своєрідним життєвим викликом, що здатний зміцнити фахівця і як особистість, і як професіонала;

- психодинамічну терапію, яка спрямована на розуміння та розв'язання психологічних конфліктів, що можуть мати корінь у дитинстві. Цей підхід може допомогти педагогам зрозуміти, як їх минуле може впливати на їх поведінку та емоційний стан;

- гештальт-терапію, яка спрямована на розуміння та прийняття власних емоцій та потреб, що може допомогти педагогам відчувати більшу гармонію та баланс в своєму житті та роботі;

- терапію емоційно-орієнтованого підходу. Цей підхід зосереджений на визнанні та вираженні власних емоцій та їх позитивному впливі на

психологічний стан. Цей підхід може допомогти педагогам зрозуміти та прийняти свої емоції, що може зменшити ризик емоційного вигорання;

- інтерперсональну терапію, яка зосереджена на взаємодії між людьми та може допомогти педагогам розвивати більш здорові та ефективні взаємини з колегами та учнями;

- арт-терапію, в якій використовуються різні мистецькі техніки для розвитку творчого потенціалу та емоційного самовираження. Цей підхід може бути корисним для педагогів, які можуть знайти в мистецтві засіб для відпочинку та розвантаження;

- сімейну терапію, яка спрямована на розв'язання проблем, що виникають у сім'ї, та може бути корисним для педагогів, які працюють зі складними сімейними ситуаціями;

- транзактний аналіз, що досліджує взаємодії між людьми та може допомогти педагогам зрозуміти, як вони взаємодіють з учнями та колегами, а також як зберігати здорові взаємини;

- екзистенційну терапію, що досліджує проблеми існування та може допомогти педагогам знайти своє місце в світі, зрозуміти власні цінності та мету в житті;

- інтегративну терапію, яка поєднує різні методи терапії та може бути корисним для педагогів, які шукають індивідуальний підхід до розв'язання своїх проблем.

4. Груповий підхід. Психолог може організувати групи підтримки та взаємодопомоги для педагогів, які стикаються з емоційним вигоранням. У таких групах педагоги можуть ділитися своїм досвідом, надавати підтримку один одному. Основні методи, які можуть бути застосовані в груповій роботі з педагогами, включають:

- групову психотерапію. Педагоги можуть об'єднуватись в групу, де разом працювати над різними проблемами, в тому числі і проблемами емоційного вигорання. Групова психотерапія дозволяє педагогам зрозуміти, що вони не

самі зі своїми проблемами, а також навчитися співпрацювати із колегами та знаходити взаємопідтримку;

- соціально-психологічний тренінг. Тренінги можуть допомогти педагогам навчитися ефективній комунікації зі своїми колегами, учнями та батьками. Вміння ефективно спілкуватися може допомогти педагогам зменшити стрес та побудувати більш позитивні стосунки з іншими людьми. Науковець І.Матійків зазначає, що «у реалізації тренінгу застосовуються такі методи: інтерактивна міні-лекція, «мозковий штурм», самооцінювання, обговорення проблемних питань і групові дискусії, обмін досвідом, відпрацювання конкретних умінь у вправах, перегляд відеофрагментів та їх аналіз, робота із завданнями в методичних матеріалах, вправи з метафоричними картами, «живі скульптури», вправи на м'язове розслаблення, запитання – відповіді, домашні завдання, анкетування тощо» [67, с.150]. На тренінгу педагогічні працівники не тільки отримують життєво важливу інформацію, а й освоюють техніки психофізіологічної, світоглядної, інтелектуальної та емоційної саморегуляції, що дає їм можливість навчитися володіти власними емоційними реакціями; досягати рівноваги, спокою та комфорту, швидко активізуватися та відновлювати сили;

- супервізію- форму професійного консультування, звернення до досвідченого спеціаліста, та обговорення шляхів покращення емоційного стану, максимальної можливості справлятися з труднощами професійної діяльності. Супервізія може допомогти педагогам збільшити свою впевненість в своїх професійних навичках та зменшити ризик емоційного вигорання;

- тренінги з розвитку особистості. Тренінги можуть бути спрямовані на розвиток різних компетенцій, які допоможуть педагогам покращити свою роботу та підвищити емоційну стійкість;

- сесії коучингу. Коучинг може бути ефективним методом допомоги педагогам знайти власні рішення та збільшити самореалізацію. І.В. Олійник, підкреслює, що «особистісний коучинг полягає у постановці та максимально швидкому досягненні мети шляхом мобілізації внутрішніх ресурсів, засвоєнні передових

стратегій отримання результату. Трансформаційний коучинг передбачає цілісний і багаторівневий підхід щодо вивільнення і розвитку прихованих ресурсів відповідно потреб особистості. Під час коучингів дійовими елементами можуть бути саморегуляція, метод асоціювання, створення груп психодрам» [71, с.122].

- регулярні зустрічі. Регулярні зустрічі з колегами можуть допомогти педагогам відпочити від роботи та обговорити спільні проблеми.

5. Стрес-менеджмент. Психолог може проводити тренінги зі стрес-менеджменту, що допоможуть педагогам ефективніше управляти своїм стресом та зменшити ризик емоційного вигорання. Управління стресом включає в себе використання технік зняття напруги, таких як медитація, йога або фізичні вправи. Основні методи стрес-менеджменту, які можуть бути застосовані у роботі з педагогами, включають наступні:

- регулярні паузи та відпочинок - педагоги повинні забезпечувати собі достатньо часу на відпочинок та релаксацію, щоб відновити енергію та зосередитися на роботі;

- фізична активність - вправи на свіжому повітрі, йога та інші види фізичної активності можуть допомогти знизити рівень стресу та відновити психоемоційний стан. О.Кононенко, А. Хохленко пропонують використання методів: фізіологічної регуляції (різноманітні рухи, потягування і розслаблення суглобів, відвідування басейну, тренажерного залу, релаксація) та природні способи регуляції організму (тривалий сон, спілкування з природою і тваринами, рух, танці) [107];

- медитація та релаксаційні практики - ці методи допоможуть зняти напруження та відновити емоційну рівновагу. О.Кононенко, А. Хохленко особливу увагу звертають на метод емоційної саморегуляції (сміх, заняття улюбленою справою-хоббі, висловлювання похвали, компліментів кому-небудь без приводу) [107];

- планування та організація робочого часу – важливо забезпечувати собі достатньо часу для виконання завдань та уникати перевантаження.

Л. Карамушка підкреслює важливість ведення працівниками «Щоденника стресових подій», де збирається інформація за 7 компонентами щоденно (стреси цього дня, реакції на кожен стресор, що з'явився, способи адаптації до стресора, кращі способи адаптації, прийоми релаксації, які використовувалися в цей день, ефективність цих прийомів релаксації, відчуття, які були в цей день) [41];

- підтримка та співпраця – важливо мати можливість обговорювати проблеми та отримувати підтримку від колег та керівництва.

Важливо також враховувати індивідуальні особливості педагогів та їхні психоемоційні потреби при використанні методів стрес-менеджменту.

б. Консультування керівництва закладу освіти. Психолог може надавати консультації керівництву навчального закладу щодо організації роботи педагогів та управління їхнім емоційним станом. Це може включати в себе підтримку в створенні безпечного і здорового освітнього середовища, забезпечення необхідних умов для відновлення сил, відпочинку та інше. Психолог може провести консультації з керівництвом щодо таких тем:

- створення сприятливої атмосфери у закладі освіти. Психолог може поради́ти керівництву створити умови, які допоможуть педагогам відчувати себе комфортно і підтримувати їхню психологічну стійкість. Воскова І.В. визначає, що великою мірою психологічний клімат організації залежить від керівництва: стилю управління, розподілу робочого навантаження; вибору й застосування методів матеріального й морального стимулювання; критеріїв оцінки результатів діяльності співробітників; забезпечення оптимальних умов для роботи (охорона, гігієна праці). Науковець підкреслює, що «освітніх закладах найбільш прийнятними є демократичний, колегіальний (партисипативний) стилі управління, які передбачають урахування думки працівників у процесі прийняття рішень (демократичний), або залучення їх до управління з делегуванням відповідних повноважень (партисипативний)» [13, с. 240].

- створення системи підтримки для педагогів. Психолог може допомогти керівництву розробити систему підтримки, яка буде допомагати педагогам

відчувати себе підтриманими та допомагати їм управляти своїм емоційним станом;

- запобігання конфліктам. Психолог може поради керівництву про запобігання конфліктам та вирішення конфліктних ситуацій. Це допоможе зменшити стресовість та напругу серед педагогів;

- створення програм професійного розвитку для педагогів. Психолог може поради керівництву про створення програм професійного розвитку, які будуть сприяти підвищенню кваліфікації педагогів та допомогати їм управляти емоційним напруженням на роботі;

- планування спільних заходів для педагогів. Психолог може поради керівництву про планування спільних заходів для педагогів, які допоможуть підтримувати командний дух та допомагати педагогам відчувувати взаємопідтримку.

В результаті консультування керівництво закладу освіти може отримати інструменти для підтримки педагогів, зменшення ризику емоційного вигорання та підвищення якості освіти. Крім того, педагогічний колектив може отримати від керівництва більшу підтримку та розуміння щодо їх проблем та потреб.

7. Психологічна підтримка на робочому місці. Психолог може надавати психологічну підтримку педагогам протягом робочого дня. Це може включати в себе індивідуальні консультації, групові зустрічі, тренінги, а також практичні поради щодо збереження психологічного здоров'я. Педагоги можуть звертатися до психолога з питань, які стосуються їхньої роботи, стосунків з учнями та батьками, стресів, які виникають на роботі, та інших питань, які можуть впливати на їхнє емоційне благополуччя. Також психолог може посприяти розвитку соціальної мережі підтримки на робочому місці, де педагог має можливість спілкуватися з колегами відкрито та довірливо. Це може допомогти відчувати себе менш самотнім та знайти підтримку в стресових ситуаціях.

Ефективний профілактичний засіб – кімната психологічного розвантаження (КПР) – це спеціально обладнане приміщення, в якому в спеціально відведений час проводяться сеанси по зняттю у педагога втоми і напруженості. При необхідності в КПР можуть проводитися сеанси індивідуальної і групової психічної саморегуляції (аутогенне тренування, нервово-м'язова релаксація тощо). Л.Чеканська зазначає, що «практика використання КПР показала її високу ефективність. Після сеансу психологічного розвантаження у працівників зазвичай підвищується настрій, працездатність, увага, швидкість реакції, поліпшується загальний стан. Все це приводить до підвищення працездатності педагогічних працівників» [111, с.211].

8. Тайм-менеджмент. Психолог може проводити тренінги зі тайм-менеджменту. Цей підхід полягає в управлінні часом та задачами з метою збереження енергії та підвищення продуктивності роботи. Один з основних принципів тайм-менеджменту – це пріоритезація завдань. Педагоги повинні визначити найважливіші та невідкладні завдання та спочатку працювати над ними. Це допоможе уникнути відчуття перевантаження та стресу, які можуть виникнути, якщо робота неорганізована та не має чітких пріоритетів. Інший важливий аспект тайм-менеджменту – це планування. Педагоги можуть скласти графіки роботи на тиждень, місяць або півріччя, визначаючи час для підготовки до уроків, роботи з учнями, участі в засіданнях та інших завдань. Це допоможе педагогам контролювати свій час та уникнути надмірної працездатності. Крім того, тайм-менеджмент включає в себе такі техніки, як делегування завдань та управління стресом. Педагоги можуть делегувати деякі завдання психологу, асистенту вчителя, учням або колегам, соціальному педагогу, що дозволить їм зосередитися на більш важливих завданнях. О.Рябошабка підкреслює важливість опанування педагогами самоменеджменту. «Самоменеджмент – це менеджмент, спрямований на себе, це залучення в повсякденну практику певних принципів і навичок для

оптимізації використання часу та підвищення результативності роботи» [84, с. 253].

Для ефективної організації освітнього процесу дуже важливим є обізнаність педагогів із теорією тайм-менеджменту, вміння застосовувати прийоми самоменеджменту в межах особистої діяльності та діяльності учнів. Правильна організація та управління часом дають можливість досягти успішних результатів. Але найголовніше – дарують спокій, впевненість, зникає постійне відчуття поспіху та запізнення, а також з'являється вільний час.

Для запобігання виникненню синдрому емоційного вигорання у педагогів, науковці рекомендують використовувати такі форми психосоціальної підтримки та навчання, як супервізія та інтервізія. Концепція супервізії виникла і міцно утвердилася в галузі психологічного консультування, охорони здоров'я, широко використовується у соціальній роботі. Найближчим поняттям є «наставництво», у значенні допомоги, професійного спілкування з досвідченішими колегами. Супервізор (куратор, наставник) має давати поради і направляти. Варто зазначити, що вчителі мають базову освіту з психології, та мають здатність усвідомлювати психоемоційні процеси, а супервізія є необхідним напрямком у професійній діяльності. Можна розглянути супервізію як форму підтримки педагога, яка допоможе сфокусуватись труднощах у роботі з учнями, колегами, керівництвом, зрозуміти їх причину, можливість поділитися занепокоєнням, знайти шляхи вирішення, може допомогти у пошуку нових знань, можливостей, і вмотивувати піклування про себе.

Ще однією формою навчання і професійної підтримки педагога та є інтервізія. Інтервізію розглядають як форму роботи у групі рівних за досвідом і статусом спеціалістів, що здійснюється під керівництвом ведучого, як обмін досвідом між колегами, заснованої на самоорганізації та самоактуалізації. Використання педагогічної інтервізії полегшує встановлення стосунків між колегами, підкреслює важливість прояву емпатії,

представляє відкритий процес з використанням особистого досвіду вчителів та емоційної підтримки.

Психологічна інтервенція характеризується використанням психологічних технік для досягнення змін у емоційно-когнітивній сфері, підвищення креативності та покращення якості життя в цілому. Це метод навчання, спрямований на корекцію та профілактику, для найбільш оптимального досягнення змін психічних характеристик та процесів, здатен попередити негативні наслідки, сприяє покращенню психічного та фізичного здоров'я.

Кожен з цих підходів може бути ефективним в залежності від стадії емоційного вигорання та індивідуальних потреб педагога. Головне, що педагог має розуміти необхідність подолання симптомів емоційного вигорання, емоційне вигорання може статися навіть у найбільш талановитих, наполегливих та відданих своїй справі педагогів. Тому вчасна допомога психолога та профілактика емоційного вигорання – це важливі компоненти успішної роботи педагогів та забезпечення якісної освіти для учнів. Психологічна допомога може зменшити ризик емоційного вигорання та допомогти педагогам зберегти свою енергію, мотивацію та задоволення від своєї роботи. Крім того, психологічна підтримка може підвищити ефективність роботи педагогів та допомогти їм досягти своїх професійних цілей. Загалом, профілактика та корекція емоційного вигорання є важливою складовою роботи педагогів та їхньої професійної кар'єри. Інвестування у психологічну допомогу педагогам може принести значні користі як для них особисто, так і для їхніх учнів та родин.

3.2. Програма інтервенції

Програму інтервенції розроблено на основі узагальнених наукових уявлень про профілактику синдрому вигорання та, враховуючи результати проведеного емпіричного дослідження особливостей емоційного вигорання вчителів з різним професійним стажем.

В основу реалізації програми покладено психологічні принципи:

- принципи впливу на особистість: 1) принцип гуманістичності в розумінні особистісного впливу на інших; 2) принцип самозбереження, направлений на себе; 3) принцип вільного самовизначення; 3) принцип саморегуляції; 4) принцип самоповаги; 5) принцип варіативності як детермінація розвитку з можливістю реалізації тенденції до змін; 6) принцип креативності; 7) принцип активності; 8) принцип самостійності;

- принципи впливу на афективну сферу людини: 1) принцип емоційної рівноваги (емоційного балансу); 2) принцип емпатійного ставлення; 3) принцип позитивної емоційної післядії (задоволення результатом); 4) принцип інсайту; 5) принцип «емоційних погладжувань»;

- принципи впливу на сферу діяльності та поведінки: 1) принцип професіоналізму у відборі оптимальних, ефективних засобів діяльності; 2) принцип визнання цінності помилок, особливо в умовах невизначеності; 3) принцип інтерактивності; 4) принцип партнерства (довіри, взаємопідтримки); 5) принцип оптимальної доцільної дії [96].

Мета програми інтервенції – просвіта та навчання особливостей емоційно-вольової саморегуляції як засобу профілактики синдрому вигорання вчителів з різним професійним стажем, які працюють у місті та сільській місцевості.

Завдання програми:

- активізувати почуття відповідальності за власне психічне та фізичне здоров'я та якість власного життя;
- активізувати процеси особистісного самопізнання та саморозвитку;
- розвинути навички саморефлексії щодо власного психоемоційного стану та важливості самоаналізу в професійній діяльності педагогів;
- засвоїти сучасні психологічні методи саморегуляції на фізіологічному, емоційному, ціннісно-смысловому рівнях;
- засвоїти ефективні стратегії зниження тривожності та коректного реагування на стресові ситуації;
- розвинути навички життєстійкості, віри в себе та самопідтримки;

- виявити особистісні ресурси та можливості їх використання у вчителів з різним професійним стажем, які працюють у місті та сільській місцевості.

Очікуванні результати:

- готовність брати відповідальність за власне психічне та фізичне здоров'я та якість власного життя;
- розуміння важливості самоаналізу в професійній діяльності педагогів;
- усвідомлення впливу емоцій на здоров'я та побудову стосунків з оточуючими;
- уміння діагностувати власний стан виснаження та втоми;
- використання сучасних психологічних методів саморегуляції на фізіологічному, емоційному, ціннісно-смысловому рівнях;
- уміння знижувати рівень тривожності та коректно реагувати на стресові ситуації;
- уміння трансформувати деструктивне мислення в розвиткове як підвищення рівня життєстійкості;
- уміння відновлювати психічну рівновагу та перебувати у ресурсному стані;
- здатність до самоемпатії та самопідтримки як ресурсу та особистісного розвитку;
- самомотивація до керування психоемоційним станом та потребою перебувати у гармонійному стані з собою та оточуючим світом.

Реалізація програми: розповсюдження друкованої продукції, групова форма роботи та індивідуальне консультування (за запитом).

Програма включає чотири етапи:

- 1) просвітницький етап, на якому розв'язуються завдання: ознайомлення педагогів з феноменом емоційного вигорання, факторами виникнення та ознаками синдрому вигорання у педагогів з різним професійним стажем, які працюють у місті та сільській місцевості;
- 2) етап самодіагностики, на якому розв'язуються завдання: самоусвідомлення через самопізнання та самоаналіз внутрішнього стану щодо виснаження та

втоми, розвиток уважного ставлення до збереження власного психічного та фізичного здоров'я,

3) етап саморегуляції, на якому розв'язуються завдання: засвоєння технік саморегуляції на фізіологічному, емоційному, ціннісно-смысловому рівнях, засвоєння ефективних стратегій зниження рівня тривожності та розвитку особистісної гнучкості та адаптивності в нових умовах життя;

4) етап саморефлексії, на якому розв'язуються завдання з уміння відновлювати психічну рівновагу та перебувати у ресурсному стані вчителів з різним професійним стажем, які працюють у місті та сільській місцевості.

Зміст програми психологічної інтервенції.

В цілому зміст програми є загальним для вчителів з різним професійним стажем, оскільки в ході дослідження не було встановлено достовірної відмінності між рівнями їх емоційного вигорання. В ході вимірювань було доведено, що вчителі в місті мають вищий рівень емоційного дефіциту, ніж вчителі в сільській місцевості, то ми рекомендуємо вчителям в місті більше звернути увагу на дотримання балансу в їхньому житті та застосування технік саморегуляції на фізіологічному, емоційному, ціннісно-смысловому рівнях щодо відновлення ресурсного стану. Також було доведено, що вчителі, які працюють офлайн мають відчуття загнаності в клітку, ніж ті, хто працюють офлайн чи в змішаній формі. Тому рекомендуємо цим вчителям особливу увагу звернути на техніки соціальної підтримки та техніки саморегуляції на фізіологічному, емоційному, ціннісно-смысловому рівнях щодо відновлення ресурсного стану. Додаткове навантаження, яке є у вчителів, доводить необхідність звернути увагу на емоційний стан, підвищувати позитивне мислення, навчитись регулювати свій робочий час та відпочинок.

Інформаційний компонент змісту програми: інформаційна довідка «Емоційне вигорання педагогів: поняття, ознаки, фактори виникнення» (для підготовки використовувалися узагальненні матеріали науковців, які подані у Розділі I).

Розвивальний компонент змісту програми: вчителям запропоновані техніки з когнітивно-поведінкової терапії та техніки, які рекомендовані МОН України для роботи з педагогічними працівниками в інструктивно-методичних рекомендаціях щодо організації освітнього процесу та викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2022/2023 навчальному році (психологічні аспекти організації освітнього процесу в умовах воєнного/післявоєнного стану) [34]. Використані посібники «Коли світ на межі змін: стратегії адаптації. Психологічна підтримка вчителів та дітей у часи війни» [52], «Поруч-освітяни. Для підтримки працівників освіти та спеціалістів, які працюють з дітьми» (Розроблено у межах проекту «ПОРУЧ». «ПОРУЧ» — спільний проект Міністерства освіти і науки України, Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ), Українського інституту когнітивно-поведінкової терапії та ГО «ВГЦ «Волонтер) [79].

Техніка 1. Дихательна вправа «Квадрат», одна з найпростіших технік швидкого заспокоєння, спрямована на керування своїм власним психоемоційним станом та спрямована на допомогу самому собі. відпрацювання навичок релаксації та саморегуляції.

Техніка 2. Дихальна техніка «Кульбабка», спрямована на допомогу собі з використанням уявних образів за допомогою управління диханням.

Техніка 3. «Метелик» спрямована на відпрацювання навичок релаксації та саморегуляції.

Техніка 4. «5-4-3-2-1», спрямована на заземлення та повернення відчуття спокою. Ця техніка поступово задіює кожен з органів чуття, активізуючи таким чином неокортекс та дозволяючи швидко заземлитися та повернути відчуття.

Техніка 5. «Пір'їна - статуя», спрямована на відпрацювання навичок релаксації, м'язової свободи та спонтанності В основі цієї вправи лежить принцип контрасту - чергування сильного напруження м'язів і розслаблення.

Техніка 6. «Майндфулнес», сформувати в учасників навички усвідомленої діяльності. Важливою умовою використання технік «Майндфулнес» є зручна поза, та відсутність зовнішніх подразників. спрямована на вмінні

усвідомлено фокусувати свою увагу на тому, що відбувається. Усвідомленість повертає мозок до раціональних дій, оптимізує, видаляє «спам-думки» за допомогою усвідомленого навмисного привернення уваги до власних переживань без оцінок та суджень, фокусувати свою увагу на тому, що відбувається.

Техніка 7. «Прогресивна м'язова релаксація за Джекобсоном», спрямована на подолання симптомів стресу та тривожності. Суть релаксації полягає в чергуванні напруження і розслаблення груп м'язів. Зосереджуючись на напруженні та розслабленні людина фокусується на моменті, ніби «сканує своє тіло» та переводить від активного до більш спокійного стану. Така техніка здатна прибирати психічну напругу та покращує навички справлятися зі стресом.

Техніка 8. «Кола довіри», спрямована на відпрацювання навичок життєстійкості. В умовах стресових подій людині важливо розуміти, що вона не залишиться із проблемою сам на сам та зможе отримати підтримку від інших, задіявши свій соціальний ресурс. Сформувати та візуалізувати його допоможе вправа «Кола довіри».

У її основі лежить ідея існування різних рівнів довіри - власне кіл, які визначають, залежно від ситуації, хто з оточення (рідні, друзі, знайомі, колеги, організації) може стати тим ресурсом, який дозволить адаптуватися до ситуації, отримати підтримку та сили, щоб пережити непрості часи.

Техніка 9. «Шлях героя», спрямована на відпрацювання навичок життєстійкості.

Ця вправа є арт-технікою, яка сприяє усвідомленню життєвого шляху, ролі та місця особистості у власному життєтворенні. Герой чи героїня є художнім відображенням самого автора, тому варто проаналізувати місію, перепони, помічників, фінал. Ця техніка допомагає обходити «цензуру свідомого» та зрозуміти стани, соціальні ролі та форми поведінки, тобто переходити до когнітивної стратегії.

Техніка 10. «Рецепт стресостійкості», спрямована на напрацювання навичок стресостійкості.

Ця вправа спрямована на консолідацію усіх ресурсів людини та їх візуалізацію. Результат її виконання - малюнок, постер, колаж, презентація тощо - може бути використаний у подальшому для пошуку ефективного способу швидкого відновлення та заспокоєння. Для створення креативного продукту слід виділити достатньо часу.

Техніка 11. «Маска релаксації», спрямована на відпрацювання навичок релаксації та саморегуляції.

Техніка 12. «Банка вдячності», спрямована на формування навички вдячності та спрямування уваги на позитивні події.

У кризові часи та часи постійного стресу наше тіло та розум спершу фокусуються на поганому чи неправильному навколо нас. Тому важливо опрацювати самим та навчити цього наших рідних практикам вдячності. Практика вдячності допомагає нашому мозку виробляти хімічні речовини, що дають нам відчуття безпеки, спокою та контролю.

Техніка 13. «Щоденник», спрямована на опрацювання стресових ситуацій, травматичного досвіду, відстеження свого емоційного стану, щоб краще розуміти та контролювати. В основі техніки лежить принцип: тим, що ми усвідомили, можна управляти. Аналіз відчуттів допоможе побачити, що саме призводить до виникнення тих чи інших почуттів, які саме ситуації з минулого досвіду впливають на емоційний стан зараз. Які саме ситуації були загрозливими, а які здавалися такими, та взагалі не трапилися. Аналізуючи щоденник можна виділити конкретні завдання, сформулювати цілі.

Техніка 14. Техніка роботи з образами (аторська техніка О.Тараріної).
Мета техніки в усвідомленні особистих механізмів переживання образи.
Завдання: навчитися слухати внутрішнє «Я», розвивати емоційний інтелект, навчитися вибудовувати адекватне очікування до людей чи ситуацій.

Техніка 15. «Мапа цілі». Т. Зінкевич-Євстигнєєва (модифікація О.Тараріної)

Мета полягає в діагностиці суб'єктивного сприйняття особистих стратегій цілепокладання. Необхідно зрозуміти особисті стратегії цілепокладання, визначити емоційний фон, який супроводжує просування до цілі, прояснення у свідомості стратегії вибору мети та досягнення до неї зі збереженням ресурсу.

Техніка 16. Техніка «Сніданок-обід-вечеря» А.Кокоренко (модифікація О.Тараріної)

Мета техніки це діагностика та корекція сприйняття людиною себе в оточенні інших людей. Розуміння особистих ресурсів та проблемних сторін особистості допоможе сформулювати адекватну самооцінку, шляхи підвищення.

Рефлексивний компонент змісту програми.

Рефлексивний аналіз: «Що корисного я для себе взяв (ла)?»; «Що я дізнався (лася) нового для себе?»; «Які техніки були найбільш ефективними для мене?», «Які техніки буду використовувати надалі?»

Вчителям пропонується індивідуально скласти список технік, які допомагають емоційно стабілізуватися та відновити стан внутрішньої рівноваги.

3.3. Рекомендації щодо самопомоги вчителям при виникненні симптомів емоційного вигорання

Важливо зазначити, що профілактика емоційного вигорання повинна бути індивідуалізованою та орієнтованою на потреби кожного вчителя, оскільки люди реагують на стрес та емоційне вигорання по-різному. Деякі люди можуть відчувати більшу потребу в соціальній підтримці, тоді як інші можуть зосередитися на здоровому способі життя. Навчитися ефективно управляти своїм часом та енергією, зберігати емоційну стабільність та здоров'я педагогів – це важлива складова якісної освіти. Наставництво, яке базується на підтримці та взаємному довірі, сприяє створенню здорової та розумної освітньої спільноти. Головне- усвідомлювати свій емоційний та фізичний стан та необхідність зберігати психічне здоров'я.

Вчителі повинні бути усвідомлені про те, що їх робота має суттєвий вплив на життя дітей, тому вони повинні доглядати за своїм психологічним

здоров'ям, щоб забезпечити якісну освіту та допомогти учням досягати свого потенціалу. Нарешті, важливо пам'ятати, що профілактика емоційного вигорання є процесом, а не одноразовою подією. Педагоги повинні бути готові до того, що можуть зазнати стресу та емоційного вигорання, і планувати свої дії, щоб впоратися з ними, коли це станеться.

Узагальнення наукових розробок дослідників А.В. Барбінової [3], Л.І.Березовської [4], Н.М.Булатевич [10], І.В. Воскової [13], Т.А.Колтунович [53], Т.О.Ковалькової [48;49;50], А.С.Тищенко [101], Л.Тищук [102], А.Хохленко [107], Л.Чеканської [111] дало можливість нам розробити рекомендації щодо самодопомоги педагогам:

1. Самооцінка та самоаналіз. Педагог може почати з оцінки своїх власних потреб, меж, можливостей та ресурсів, щоб забезпечити ефективне управління своїм часом та енергією. Це може допомогти педагогам зосередитися на своїх позитивних якостях та досягненнях, що може зменшити вплив стресу та підвищити самооцінку.
2. Здоровий спосіб життя. Педагоги можуть зменшити вплив стресу та покращити своє психологічне здоров'я, дотримуючись здорового способу життя, такого як правильне харчування, фізична активність та налагодження відпочинку, дбати про стан нервової системи.
3. Соціальна підтримка. Педагоги можуть звертатися до колег, друзів та родини для отримання підтримки та порад щодо того, як краще впоратися зі стресом та емоційним вигоранням.
4. Саморозвиток. Педагоги можуть збільшити свої знання та навички, щоб краще розуміти як працювати зі своїми учнями, а також розвивати свої техніки управління стресом та емоційним вигоранням.
5. Психологічна підтримка. Якщо педагог відчуває серйозні симптоми емоційного вигорання, він може звернутися до психолога або терапевта для отримання професійної підтримки та корекції.
6. Відпочинок та відновлення. Педагог повинен знайти час для себе, відновити енергію та відпочити, дотримуватися балансу «робота – сім'я – час для себе».

Зробити ритуалом організацію власного дозвілля, душевне спілкування з рідними та друзями, зайняття спортом або іншими хобі, які дають відчуття задоволення та релаксу. Педагог повинен встановити межі щодо часу відпочинку, роботи і спілкування з учнями та батьками, щоб не перевантажуватися.

7. Підтримка та наставництво. Педагоги можуть звернутися до колег, наставників або психологів для підтримки та настанови. Спілкування з кваліфікованим фахівцем може допомогти педагогам зрозуміти свої почуття та емоції, знайти способи їх подолання та зберегти позитивну мотивацію.

8. Планування та організація роботи. Педагоги можуть переглянути свій розклад роботи та навчання, змінити пріоритети та працювати з більшою ефективністю. Бажано розглянути можливість делегувати деякі завдання або зменшити їх кількість, щоб зменшити навантаження та стрес. Розраховувати й обдуманно розподіляти своє навантаження, визначати короткострокові і довгострокові цілі, використовувати «тайм-аути» на робочому місці. Використовувати інформаційно-комунікаційні технології для оптимізації роботи при дистанційному навчанні. Педагоги мають використовувати технології, які допоможуть оптимізувати їх роботу та зменшити час, витрачений на навчання та корекцію помилок. Важливо стежити за своїм ритмом життя та розподіляти свої ресурси правильно, враховуючи рівень своєї енергії.

9. Використання методів релаксації. Педагоги можуть використовувати різні методи релаксації, такі як медитація, йога, дихальні вправи або масаж, щоб зменшити стрес та напругу. Оволодіти навичками саморегуляції, релаксації – одне із важливих завдань, яке стоїть перед педагогом.

10. Розвиток позитивного мислення та самопідтримки. Педагог може використовувати позитивні мантри, писати позитивні налаштування або записувати свої досягнення, щоб зміцнити віру в себе та свої здібності. Дати право собі бути неідеальною людиною, не намагатися бути кращою (им) завжди та у всьому, відійти від «комплексу відмінниці (ка)». Також дати право

оточуючим людям бути не ідеальними. Зробити пріоритетом позитивне мислення. Навчатися проблеми трансформувати в задачі та вирішувати їх.

11. Працювати над власною комунікацією. Педагог може працювати над своїми навичками комунікації, вчасно виражати свої почуття та потреби, уникати конфліктів та вести конструктивний діалог зі своїми колегами та учнями.

12. Розвиток соціальних зв'язків. Педагог може знайти спільні інтереси з колегами, залучатися до соціальних заходів та активностей, що сприяють розвитку соціальних зв'язків та підтриманню позитивного настрою, співпраця є більш ефективною формою взаємодії.

Важливо зазначити, що профілактика та корекція емоційного вигорання є постійним процесом та вимагає від педагога свідомого підходу до власного самопізнання та самозбереження. Профілактика вигорання – це процес, який потребує постійної уваги та підтримки.

Висновки до розділу III

Профілактика синдрому вигорання є важливим аспектом в роботі педагогів, оскільки стан емоційного вигорання може вплинути на їх здоров'я, здатність до роботи. Профілактика та корекція емоційного вигорання полягає в тому, щоб забезпечити педагогам засоби для виявлення та управління стресом, розвитку емоційної стійкості, забезпечення здорового стилю життя, розуміння основ з тайм-менеджменту та засвоєння технік емоційної саморегуляції. Педагоги зможуть опанувати техніки, що допоможе зменшити вплив стресу та забезпечити більш ефективну комунікацію з колегами, учнями та їхніми родинами. Педагоги мають отримати знання щодо відновлення власної енергії, дотримання балансу «робота – сім'я – час для себе», що є важливими чинниками для збереження здоров'я та ефективності роботи. Профілактика та корекція емоційного вигорання може включати тренінги з релаксації, психотерапію, спілкування з колегами та інші заходи.

Робота психолога з синдромом емоційного вигорання вчителів може бути різноманітною та застосовувати різні підходи: психоосвітній підхід; консультаційний підхід; психотерапевтичний підхід; груповий підхід; психологічна підтримка на робочому місці; тайм-менеджмент та стрес-менеджмент та інші. Психолог може проводити інтерактивні лекції, тренінги та семінари для педагогів щодо емоційного вигорання та способів його профілактики. Метою таких заходів є підвищення рівня знань педагогів про емоційне вигорання, виявлення та аналіз факторів, що його викликають, та ознайомлення з методами його профілактики.

Нами розроблено програму інтервенції на основі узагальнених наукових уявлень про профілактику синдрому вигорання та, враховуючи результати проведеного емпіричного дослідження особливостей емоційного вигорання вчителів з різним професійним стажем. Метою програми є просвіта та навчання навичкам емоційно-вольової саморегуляції як засобу профілактики синдрому вигорання вчителів. Програма може реалізовуватись через групову форму роботи та індивідуальне консультування, розповсюдження друкованої

продукції за потреби вчителів. Програма включає чотири етапи: просвітницький етап; етап самодіагностики; етап саморегуляції; етап саморефлексії. Зміст програми є загальним для вчителів з різним професійним стажем, та які працюють у місті та сільській місцевості, оскільки в ході дослідження не було встановлено достовірної відмінності між рівнями їх емоційного вигорання. Однак, оскільки в ході дослідження було доведено, що вчителі в місті мають вищий рівень емоційного дефіциту, ніж вчителі в сільській місцевості, то ми рекомендуємо вчителям в місті більше звернути увагу на дотримання балансу в їхньому житті та застосування технік саморегуляції на фізіологічному, емоційному, ціннісно-смысловому рівнях щодо відновлення ресурсного стану. В ході дослідження також було доведено, що вчителі, які працюють офлайн, мають класне керівництво та навантаження більше ставки, більше схильні до емоційного вигорання. Тому рекомендуємо цим вчителям особливу увагу звернути на техніки соціальної підтримки та техніки саморегуляції на фізіологічному, емоційному, ціннісно-смысловому рівнях щодо відновлення ресурсного стану. Також узагальнення наукових розробок науковців, дало нам можливість розробити рекомендації педагогам щодо самопомоги педагогам при виникненні симптомів емоційного вигорання.

ВИСНОВКИ

1. Актуальність теми емоційного вигорання досліджується науковцями тривалий час, та інтерес до проблематики не спадає, а розширюється, та обумовлений специфікою професійної діяльності людоорієнтованих професій та впливу тривалих стресів різної інтенсивності на їх діяльність. Професія вчителя, яка характеризується виникненням різноманітних ситуацій з високою емоційною напругою, інтенсивністю професійного спілкування, необхідністю розв'язання конфліктних ситуацій та вміння швидко адаптуватися, входить до спеціальностей високої групи ризику. Відданість професії, зміна умов праці, соціальні зміни роблять вчителів вразливими до появи синдрому емоційного вигорання.

Теоретичну частину склав аналіз досліджень по темі. Науковцями у різні часи розглядалися декілька моделей синдрому емоційного вигорання: однофазна - стан фізичного, емоційного, когнітивного виснаження, викликаного тривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях; двофакторна - емоційне виснаження та деперсоналізація; трифазна - емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція особистих досягнень; чотирифазна - редукція поділена на 2 фази, яка пов'язана з роботою та з результатами роботи відповідно. К.Маслач, С. Джексон пов'язують з міжособистісними комунікаціями в галузях людиноорієнтованих професій. Дж. Гринберг розглядає емоційне вигорання як п'ятиступінчастий прогресуючий процес. Динамічна модель Б.Перлмана та Е.А.Хартмана поділяє емоційне вигорання на три основних класи реакції на організаційні стреси: фізіологічні реакції (виснаження); афективно-когнітивні реакції (деперсоналізація); поведінкові реакції (дезадаптація, дистанціювання від професійних обов'язків, зниження мотивації та продуктивності). Таким чином, емоційне вигорання має відношення до феноменів особистісної деформації. Серед науковців немає єдиної думки по питанню щодо причин виникнення синдрому емоційного вигорання. Деякі науковці важливим фактором розвитку емоційного вигорання вважають емоційну та психологічну перевтому, інші —

підкреслюють, що синдром вигорання характеризується розладом не особистості, а її професійної ролі, а деякі - стверджують, що вигорання це професійна криза, яка пов'язана з професійною діяльністю в цілому. На сучасному етапі розвитку психології феномен вигорання досліджується в психології стресових станів (вигорання як результат стресу), в межах психології професійної діяльності (вигорання як форма професійної деформації) та екзистенційної психології (вигорання як стан фізичного і психічного виснаження, що виникло в результаті довготривалого перебування в емоційно напружених ситуаціях). Незважаючи на наявність різноманітних підходів до опису та дослідження феномена «вигорання», у сучасній психологічній науці наразі відсутній аналіз загальних і відмінних рис ключових понять, що використовуються для характеристики несприятливих емоційних станів вчителя. Проте дослідники солідаризуються у тому, що «вигорання» являє собою самостійний феномен, що зустрічаються в професійній діяльності вчителя. На сьогоднішній день розрізняють три дослідницькі підходи до створення пояснювальних моделей виникнення емоційного вигорання: індивідуально-психологічний, соціально-психологічний та організаційно-психологічний. Найбільш популярна трикомпонентна модель К.Масlach, С.Джексона відзначають, що синдром емоційного вигорання є наслідком професійних стресів та з'являється тоді, коли психічні можливості людини по адаптації та подоланню стресових ситуацій перевищені. В.В.Бойко, досліджуючи феномен емоційного вигорання вважає його механізмом психологічного захисту в формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на психотравмуючі впливи професійної діяльності. В загальному вигляді, синдром емоційного вигорання можна визначити як неадаптивну реакцію на професійний стрес.

2. Проведене емпіричне дослідження дозволило сформулювати репрезентативну вибірку з 69 педагогів, визначених за такими основними критеріями, як стаж роботи вчителем, дисципліни, що викладаються, робоче навантаження, розташування навчального закладу, робоче навантаження.

Кількісні показники особливостей емоційного вигорання вчителів з різним професійним стажем у роботі було забезпечено тестовими дослідженнями репрезентативної вибірки, проведеними за «Методикою діагностики рівня професійного вигорання» В.В. Бойко 1996 р. Мета статистичної обробки емпіричних даних полягала в оцінці статистичної достовірності відмінностей в рівні емоційного вигорання вчителів з різним професійним стажем, а також у перевірці наявності чи відсутності кореляційних зв'язків між феноменом емоційного вигорання вчителів і їхніми відповідними особистісними характеристиками, отриманими за методиками БІГ 5, Опитувальником тривожності Спілбергера в адаптації Ханіна, Теста життєстійкості у модифікації Є. М. Осіна, О. І. Рассказової та Опитувальника «Рівень суб'єктивного контролю» (РСК)..

Проведене емпіричне дослідження емоційного вигорання у вчителів дозволило підтвердити припущення, що особистісні характеристики вчителя виступають більш вагомим фактором його професійного емоційного вигорання, ніж фактор стажу професійної діяльності. Ми порівнювали відмінності за соціально-демографічними характеристиками, навантаженням та містом розташування закладу. Респонденти були розподілені таким чином: вибірка склалась з 88,4% жінок та 11,6% чоловіків, більшість досліджуваних (55,1%) старші 45 років, 49,3% з опитаних працюють в місті, 50,7% в сільській місцевості.

Поява тривожного напруження, незадоволення собою, відчуття безвиході, яке триває деякий час, знижує самооцінку, та підвищує рівень стресу, який викликаний великою кількістю вимог до вчителя. У формуванні негативного впливу стресів велику роль відіграє інтернальність особистості. Ітерналі більш впевнені в собі, врівноважені та відповідальні за свої дії, тоді як екстернали схильні до прояву тривожності та стурбованості у бід яких ситуаціях свого життя, вони більш конформні та менш ініціативні. Так формується перша фаза вигорання Напруження. Поєднання зі стрес-факторами різних сфер діяльності призводить до дезадаптивних реакцій та

формування другої стадії Резистенції. До цієї стадії схильні більш замкнені, емоційно стримані, пасивні та неадаптивні вчителі, яких відрізняє низка емоційна чутливість, висока тривожність, формальне відношення до роботи та які відчують труднощі міжособистого спілкування. Розуміння негативного впливу стрес-факторів призводить до стриманості у спілкуванні, невпевненості, незадовільне виконання своїх обов'язків як форма уникнення надлишкового емоційного впливу ситуацій чи подій. Фаза Виснаження характеризується падінням загального тону організму та ослабленням нервової системи, проявленими у психосоматичних та вегетативних порушеннях. Схильність до емоційної ригідності, високому самоконтролю, слабка мотиваційна сфера, інтровертність та низька емоційна чутливість поглиблює виснаження. Висока тривожність та неврівноваженість сприяють емоційному дефіциту, невпевненості, зростання напруги та душевної кризи. Таким чином, емоційне вигорання - велика неоднорідна група специфічних психологічних станів, які з'являються на фоні емоційного перенапруження, та, вичерпавши резерви організму, можуть призводити до дезадаптивної діяльності. З цього можна зробити висновок, що це наслідок некерованого стресу у людей з низькими адаптивними здібностями.

Для запобігання вигоранню важливу роль грає адекватна самооцінка, підтримка колег та сім'ї, вміння будувати ефективні стосунки та співпрацю, можливість ділитися почуттями, доброзичливість та толерантність. Вміння знаходити альтернативні рішення, творчий підхід, життєва активність, вміння фізично та емоційно відновлюватись формує такі якості як життєстійкість та емоційну зрілість, а здоровий спосіб життя, самоконтроль, стійка система моральних цінностей та відчуття гумору підсилює психічне здоров'я та благополуччя. Високий рівень витривалості, як ми зазначали у нашій роботі, життєстійкості, визначається як здатність зберігати активність та контроль за життєвими ситуаціями, гнучко реагувати та шукати шляхи подолання труднощів. Кореляційні зв'язки у наших вимірюваннях підтверджують такі висновки. Стратегія дій також має кореляції з симптомами вигорання.

Стратегії супротиву стресу пов'язані з особистими активними чи пасивними тактиками. Здатності протидіяти стресу основний з факторів запобігання вигоранню, далі слідує фактори життєстійкості, які мають відношення до здатності здійснювати професійну діяльність. Серед зовнішніх факторів, які впливають на емоційне вигорання є специфіка самої роботи та соціально-психологічні умови праці, рольові відносини, професійне навантаження серед більш представлених.

3. Профілактика синдрому вигорання є важливим аспектом в роботі вчителів, оскільки стан емоційного вигорання може вплинути на їх здоров'я, здатність виконанні професійних обов'язків, на стосунки з колегами, оточуючими та рідними людьми, та потребує постійної уваги. Робота психолога з синдромом емоційного вигорання вчителів може бути різноманітною та включати в себе різні підходи: психоосвітній підхід; консультаційний підхід; психотерапевтичний підхід, які можуть бути представлений через групову чи індивідуальну психотерапію, психологічну інтервенцію соціально-психологічний тренінг.

Нами розроблено програму інтервенції на основі узагальнених наукових уявлень про профілактику синдрому вигорання та, враховуючи результати проведеного емпіричного дослідження особливостей емоційного вигорання вчителів з різним професійним стажем. Метою програми є просвіта та навчання особливостей емоційно-вольової саморегуляції як засобу профілактики синдрому вигорання вчителів з різним професійним стажем. Зміст програми є загальним для вчителів з різним професійним стажем, оскільки в ході дослідження не було встановлено достовірної відмінності між рівнями їх емоційного вигорання. Однак, в ході дослідження було доведено, що вчителі в місті мають вищий рівень емоційного дефіциту, ніж вчителі в сільській місцевості, то ми рекомендуємо вчителям у місті більше звернути увагу на дотримання балансу в їхньому житті та застосування технік саморегуляції на фізіологічному, емоційному, ціннісно-смысловому рівнях щодо відновлення ресурсного стану. В ході дослідження ми виявили, що

вчителі, які працюють офлайн мають вищий показник впливу емоційних та організаційних чинників, ніж ті, хто працюють онлайн чи в змішаній формі, тому можемо рекомендувати звернути увагу на техніки соціальної підтримки та техніки саморегуляції на фізіологічному, емоційному, ціннісно-смысловому рівнях щодо відновлення балансу.

Нові виклики, які стали перед вчителями під час широкомасштабних військових дій додали тривоги та напруженості, бо найбільш негативний вплив війни – це безпосередньо загроза життю вчителя, який продовжує працювати та піклуватися про безпеку дітей. Наслідки такого впливу в Україні почали висвітлюватись та досліджуватись вітчизняними вченими. Постійне напруження, тривога та збудження, розлади сну, труднощі концентрації уваги, неможливість швидких змін та інші фактори можуть сприяти появі синдрому вигорання. Важливо ознайомлювати вчителів з програмами підтримки, корекції та профілактики емоційних станів, самосприйняття та особистого зростання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арефнія С.В. Психологічний аналіз видів професійного вигорання та їх порівняльна характеристика. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. Т. Х. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. 2013. Вип. 24. С. 16–29.
2. Баранова Н.П. Тренінги для вчителів з педагогічної майстерності. Харків: Основа, 2011. с.159.
3. Барбінова А. В. Профілактика професійного вигорання у вчителів як передумова успішної педагогічної діяльності // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі»; ред. кол.: Гриньова М. В. Полтава: Астроя, 2020. С. 126-128. Режим доступу: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/15213>(дата звернення 13.04.2023).
4. Березовська Л.І. Професійне вигорання працівників сучасних освітніх організацій // Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія». 2015. Вип. 1 (1). С. 130-135.
5. Бернацька О. Професійне вигорання психологів // Психолог. 2010. № 38. С. 22–25.
6. Близнюк Н. Профілактика та подолання синдрому «професійного вигорання» // Трудове навчання в школі. 2013. № 18. С. 3.
7. Бойко В.В. Синдром емоціонального вигорання в професіональному общении. – СПб.: Питер,1999. – 105с.
8. Браун Л.В., Квік Дж.К. Вплив навколишнього середовища на індивідуальне вигорання та превентивний підхід для організацій // Журнал прикладних біоповедінкових досліджень. 2013. № 18 (2). С. 104–121.
9. Броваренко О.М. Цикл тренінгових занять для педагогів «Розвиток навичок стресостійкості й психологічного відновлення» [Електронний

- ресурс]. Електрон. текст. дані. 2020. Режим доступу:
<https://urok.osvita.ua/materials/psychology/70544/> (дата звернення 03.04.2023).
10. Булатевич Н. М. Синдром емоційного вигорання вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.04 «Медична психологія». Київ. 2004. 19 с.
11. Вільхова О., Манжелій Н. Профілактика та методи подолання професійного вигорання у вихователів ЗДО // Педагогічні науки. 2021. №78. С. 43-47. Режим доступу: <http://pednauki.pnpu.edu.ua/article/view/249802/247422> (дата звернення 12.04.2023).
12. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 336 с.
13. Водянка Л.Д., Тодорюк С.І., Карп А.Г. Таймменеджмент як техніка планування робочого часу персоналу // Економіка та держава. 2020. № 7. С. 119—123.
14. Воскова І.В. Профілактика професійного вигорання педагогів // Науково-методичний журнал «Таврійський вісник освіти». 2008. № 4(24). С. 238-242. Режим доступу: <http://academy.ks.ua/wp-content/uploads/2014/05/%D0%92%D0%B8%D0%BF%D1%83%D1%81%D0%BA-%E2%84%9624.pdf#page=238> (дата звернення 02.04.2023).
15. Гавриш О.А., Довгань Л.Є., Крейдич І.М.. Технології управління персоналом :навч. посіб. Київ. 2017. 528 с.
16. Гальчак Т.В. Професійне вигорання вчителів //«Молодий вчений». 2020. №10 (86). С.293-296. Режим доступу:
<https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/884> (дата звернення 01.02.2023).
17. Герман Дж. Психологічна травма та шлях до видужання. Львів: Видавництво Старого Лева, 2021. 424 с.
18. Гінгіна О. Профілактика та подолання синдрому професійного вигорання // Соціальний педагог. 2014. № 10. С. 52.

19. Главацька О.Л. Попередження та подолання професійного вигорання соціальних працівників // Науковий вісник Ужгородського національного університету: серія: Педагогіка. Соціальна робота; ред.кол.: Козубовська І.В. Ужгород: Говерла, 2019. Вип. 2 (45). С. 41–45.
20. Гоулман Д. Емоційний інтелект лідера. Київ: Наш формат, 2019. 288с.
21. Грибан Г.П. Профілактика психоемоційного вигорання викладачів закладів вищої освіти під час професійної діяльності // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2021. Вип. 11 (143). С. 41-46. Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/33457/1/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F%20%D0%9B%D1%8F%D1%88%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87_%D0%A1%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B4%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf (дата звернення 11.04.2023).
22. Гриньова М.В. Саморегуляція. Навчально-методичний посібник. Полтава: АСМІ, 2012. 294 с.
23. Гриценко І.А. Тайм-менеджмент у системі управління навчальним закладом професійної освіти: спецкурс. Київ. 2013. 74 с.
24. Грицук О. В. Проблема емоційного вигорання у вчителів // Вісник ХНПУ ім. Г.С.Сковороди. Психологія. 2004. Вип. 13. Частина 1. С.151.
25. Грицук О. В. Психологічний тренінг як засіб розвитку емоційної сфери та профілактики емоційного вигорання вчителів // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. 2012. Вип. 43(1). С. 68-72. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psykhol_2012_43\(1\)__12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psykhol_2012_43(1)__12). (дата звернення 01.04.2023).
26. Гузь А. Профілактика синдрому емоційного вигорання в педагогів // Вихователь-методист дошкільного закладу. 2012. № 6. С. 57–58.
27. Домброва О. До проблеми «емоційного вигорання» вчителя // Педагогічне Криворіжжя. 2015. № 1. С. 49
28. Дубчак О.Б. Профілактика професійного вигорання в системі післядипломної освіти вчителів // Актуальні проблеми психології: Психологія

особистості. Психологічна допомога особистості; ред.кол.: С.Д.Максименка та ін. Київ. 2011. Том 11. Вип. 4. Ч. 1. С. 254-262. Режим доступу: https://library.krok.edu.ua/media/library/category/statti/dubchak_0004.pdf (дата звернення 01.02.2023).

29. Дубчак О. Б. Профілактика професійної деформації особистості учителя в системі післядипломної педагогічної освіти // Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського (Серія «Психологічні науки»): зб. наук. пр.; ред. кол.: С. Д. Максименка та ін. Миколаїв. 2011. Т. 2. Вип. 6. С. 101-105.

30. Дубчак О. Б. Синдром «професійного вигорання» педагогічних працівників та його профілактика // Нові технології навчання: Матеріали науково-практичної конференції; Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. К. 2009. № 59. Ч. 2. С. 64 – 68.

31. Завалевський Ю.І. Конкурентоспроможний вчитель: теорія і практика. Чернівці: Букрек, 2010. 216 с.

32. Закревська Є. Метод арт-терапії як засіб психокорекції емоційного вигорання педагога // матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Психосоціальні ресурси особистісного та соціального розвитку в епоху глобалізації» (м. Тернопіль, Західноукраїнський національний університет, 4-5 листопада 2022 р.). Тернопіль: ЗУНУ, 2022. Т.2. С. 206-210. Режим доступу: http://psr.wunu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/11/2-ТОМ_Materiali-konferencii.pdf#page=207 (дата звернення 19.04.2023).

33. Іванюк І. Супервізія та інтервізія в школі. Дієві засоби від професійного вигорання вчителів // Сучасна школа України. 2018. № 10. С. 40–44.

34. Івасечко О.Б. Тайм-менеджмент у системі методичної роботи закладу дошкільної освіти: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський, 2019. 87 с.

35. Інструктивно-методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу та викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2022/2023 навчальному році. Психологічні аспекти організації

- освітнього процесу в умовах воєнного/післявоєнного стану. Режим доступу: https://osvita.ua/doc/files/news/875/87596/Dodatok_1_IMR_2-22-2_23_Psiholohichni_aks.pdf (дата звернення 08.04.2023).
36. Кагірова П.М., Сайбулаєва Д.Г. Особенности проявления синдрома «эмоционального выгорания» педагогов // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3. С. 70-78
37. Калошин В. Підвищуємо емоційну стійкість // Виховна робота в школі. 2019. № 2. С. 28–32.
38. Калошин В.Ф. Філософське ставлення до стресу: психологічний практикум // Управління школою. 2017. № 46. С. 90–94.
39. Калошин В. Як не згоріти на роботі // Історія та правознавство. 2020. № 10-12. С. 84–87.
40. Калиниченко І.О., Латіна Г.О., Вакал В.О. Стан професійного вигорання педагогічних працівників в умовах пандемії коронавірусної хвороби (Covid19). Актуальні проблеми громадського здоров'я: матеріали XI Міжнародної 70 науково-практичної конференції з міжнародною участю «Освіта і здоров'я» ; ред. кол.: Калиниченко І. О. та ін. Суми: ФОП Цьома С.П., 2021. С. 111 – 114.
41. Карамушка Л. М. Дослідження синдрому «професійного вигорання» у вчителів. Київ: Міленіум, 2008. 24 с.
42. Карамушка Л., Терещенко К., Креденцер О. Адаптація на українській вибірці методик «The Modified BBC Subjective Well-being Scale (BBC-SWB)» та «Positive Mental Health Scale (PMH-scale)» // Організаційна психологія. Економічна психологія. 2022. №3-4 (27). С.85-94. Режим доступу: <https://doi.org/10.31108/2.2022.3.27.8> (дата звернення 08.04.2023).
43. Качур О. Профілактика професійного вигорання у закладах освіти // Психолог. 2010. № 40 (424). С. 3-7.
44. Кейн С. Як запобігти вигоранню працівників [Електронний ресурс]. Електрон. текст. дані. 2019. Режим доступу: <https://www.ciphr.com/advice/how-to-prevent-employee-burnout/> (дата звернення 08.04.2023).

45. Кирилишин В. 11 видів професійних деформацій педагога та управлінця// *Управління освітою*. 2018. №7. С. 56–65.
46. Киселиця О. М., Богданюк А. М., Гуліна Л. В. Прогнозування та запобігання синдрому професійного вигорання і хронічної втоми учителів фізичної культури // *Молодий вчений*. 2018. № 3. (55.3). С. 89–92.
47. Ковалькова Т.О. Вивчення передумов та симптомів синдрому емоційного вигорання у викладачів вищих навчальних закладів // *Правничий вісник Університету «КРОК» Вищий навчальний заклад «Університет економіки та права «КРОК»*. 2016. Вип.25. С. 191-198. Режим доступу: https://library.krok.edu.ua/media/library/category/statti/kovalkova_0039.pdf (дата звернення 27.01.2023).
48. Ковалькова Т.О. Вивчення синдрому емоційного вигорання у педагогічних фахівців // *Правничий вісник Університету «КРОК» Вищий навчальний заклад «Університет економіки та права «КРОК»*. Вип. 24. 2016. С. 254-260. Режим доступу: https://library.krok.edu.ua/media/library/category/statti/kovalkova_0033.pdf (дата звернення 29.01.2023).
49. Ковалькова Т.О. Ціннісні орієнтації особистості як чинник запобігання емоційного вигорання вчителів // *Правничий вісник Університету "КРОК" : Збірник наукових праць*. 2017. Вип. 29. С. 214-222. Режим доступу: https://library.krok.edu.ua/media/library/category/statti/kovalkova_0048.pdf (дата звернення 02.02.2023).
50. Коли світ на межі змін: стратегії адаптації. Психологічна підтримка вчителів та дітей у часи війни». *Посібник для вчителів закладів загальної середньої освіти / Арцимеєва Д., Терентьева Г., Чуйко О. та ін.; під ред. Л.Залюбовська*. 2022. Режим доступу: <https://globaloffice.org.ua/uk/posibnik-koli-svit-na-mezhi-zmin-strategiyi-adaptatsiyi-psihologichna-pidtrimka-vchiteliv-ta-ditej-u-chasi-vijni/> (дата звернення 25.04.2023).

51. Колтунович Т.А. Умови корекції професійного вигорання у вихователів дитячих навчальних закладів: дисертація на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук: 19.00.07. Київ. 2016. С. 248.
52. Кондаков И.М. Психологический словарь. – Москва: Рос. акад. образования, 1999. 656 с.
53. Кононенко О.О. Професійне вигорання у педагогів: сутність, ознаки, профілактика // Актуальні проблеми психології в закладах освіти. 2020. Випуск 10. С. 145–153. Режим доступу: <file:///C:/Users/Device/Downloads/tokareva,+%D0%9F%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B5%D1%81%D0%B9%D0%BD%D0%B5+%D0%B2%D0%B8%D0%B3%D0%BE%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F+%D1%83+%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%B2.pdf> (дата звернення 03.04.2023).
54. Котляр Н. Збереження психологічного здоров'я педагогів. // Класному керівнику усе для роботи. 2017. №10. С. 49–55.
55. Кузнецов М.А., Грицук О.В. Емоційне вигорання вчителів: Основні закономірності динаміки. Харків: ХНПУ, 2011. 206 с
56. Латіна Г.О. Цифрова трансформація умов праці вчителя. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: мат. ІХ Всеукраїнської заоч. наук.-практ. конф. (15.12.2020 року). Суми: ФОП Цьома С.П., 2020. С. 188 – 192.
57. Латіна Г.О., Косяченко Ф.І. Профілактика професійного вигорання педагогічних працівників в умовах пандемії коронавірусної хвороби (COVID-19) // Актуальні проблеми громадського здоров'я: матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції «Освіта і здоров'я»; ред. кол.: Калиниченко І. О. та ін. Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2022. С. 66-70. Режим доступу: https://sspu.edu.ua/images/2022/docs/naukovi-konf/zbirnik_osvita_i_zdorovya_24-25052022_b7f09.pdf#page=66 (дата звернення 06.04.2023).

58. Лебідь Н. Стресостійкість як особистісна властивість керівників-лідерів закладів середньої освіти: навчальний посібник. Київ: ДП«НВЦ «Пріоритети», 2016. 36с.
59. Літковська О.В. 100 притч для тих, хто вчить, і тих, хто вчиться. Київ: Шкільний світ, 2012. 224с.
60. Максименко С.Д., Карамушка Л.М., Зайчикова, Т.В. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти. Київ: Міленіум, 2006.
61. Маслач К. Выгорание: многомерная перспектива. Москва: Издательство Института психотерапии, 2004. 147 с
62. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются. Практикум по социальной психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 528с.
63. Маслова В. Синдром «Професійного вигорання» як результат хронічного стресу// Фізичне виховання в школах України. 2017. № 10. С. 34–39.
64. Матійків І. М. Профілактика професійного вигорання педагога // Збірник наукових праць «Психологічні науки». 2019. Випуск 5. С. 146-151. Режим доступу:<https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/37335/Matykiv%20I.pdf?sequence=1> (дата звернення 01.04.2023).
65. Матійків І. М. Тренінг емоційної компетентності : навч.-метод. посібник / І. М. Матійків . Київ: Педагогічна думка, 2012. 112 с.
66. Матійків І. М., Ковальчук З. Я. Основи професійної майстерності психолога: навч.- метод. посібник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2016. 340 с.
67. Москальова А.С. Роль саморегуляції в подоланні професійних криз керівниками загальноосвітніх навчальних закладів // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України; Відп. ред. С.Д. Максименко, Л.М. Карамушка. Київ: А.С.К., 2012. Вип.34. Т. 1. С. 197-201.
68. Назаревич В. Я АРТ: практ. посіб. із саморегуляції засобами мистецтва. Київ: ПРИНТХАУЗ, 2020. 180 с.

69. Овдієнко Л. Н. Освіта як феномен культури інформаційного простору: проблеми і тенденції // Наукові студії із соціальної та політичної психології. 2013. Вип. 33. С. 62-70. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nsspp_2013_33_8 (дата звернення 07.04.2023).
70. Олійник І.В. Причини виникнення та профілактика синдрому професійного вигорання // Вісник університету імені А.Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2017. №1 (13). С. 118-125. Режим доступу: <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2017/1/20.pdf> (дата звернення 05.04.2023).
71. Олійникова Н.Д. Методичні рекомендації щодо профілактики та зниження шкоди синдрому професійного вигорання у педагогічних працівників: посібник для фахівців психологічної служби, педагогічних працівників. Первомайськ, 2011. 52 с.
72. Онуфрієва Л. Взаємозв'язок індивідуально-психологічних факторів представників соціономічних професій та виникнення синдрому емоційного вигорання // Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології». 2016. №34. С. 395-405. Режим доступу: <http://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/157340/156573> (дата звернення 02.02.2023).
73. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности. Москва: Институт психологии РАН, 2006. 330 с.
74. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии. Эмпирические исследования // Психологический журнал. 2001. №1. С. 16-22.
75. Осин Е.Н., Рассказова Е.И. Краткая версия теста жизнестойкости: психометрические характеристики и применение в организационном контексте // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология - 2013. - №2 - с.147-165.http://msupsyj.ru/pdf/vestnik_2013_2/vestnik_2013-2_147-165.Pdf
76. Парфьонова Т., Миронюк О. Профілактика емоційного вигорання// Психолог. 2013. № 3. С. 37–39

77. Пезешкиан Н. В поисках смысла. Психотерапия маленькими шагами. Киев: Издательство Ростислава Бурлаки, 2019. 192 с.
78. Петрович В.С. Шляхи попередження й подолання професійного вигорання фахівців соціально-педагогічної сфери // Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки; ред.кол.: Смолюк І. О. та ін.]. Луцьк, 2011. № 17. С. 130-135. Режим доступу: <https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/5218> (дата звернення 02.04.2023).
79. Петрунько О.В. Соціально-психологічний потенціал педагогічної спільноти // Педагогічний процес: теорія і практика: Збірник наукових праць. Серія Психологія. 2016. Вип. 1 (52). С. 55–60.
80. Підгурська В.П. Управлінська діяльність керівника з попередження синдрому «професійного вигорання» у суб'єктів навчально-виховного процесу» // Ресурсний підхід в управлінні навчальними закладами. Матеріали міжрегіональної науково-практичної конференції (10 квітня 2014 р., м. Житомир). Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С.34-36.
81. Полякова О. Б. Психогигиена и профилактика профессиональных деформаций личности. Москва: НОУ ВПО Московский психолого–социальный институт, 2008. 304 с.
82. Поруч-освітняни. Для підтримки працівників освіти та спеціалістів, які працюють з дітьми: посібник розроблено у межах проекту «ПОРУЧ». «ПОРУЧ» — спільний проєкт Міністерства освіти і науки України, Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ), Українського інституту когнітивно-поведінкової терапії та ГО «ВГЦ «Волонтер. К., 2022. – 62с.
83. Правило кисневої маски для педагогів: практичні вправи для відновлення в травматичних обставинах від Тетяни Тимошенко. [Електронний ресурс]. Електрон. текст. дані. 2022. URL: <https://nus.org.ua/articles/pravylo-kysnevoyi-masky-dlya-pedagogiv-praktychni-vpravy-dlya-vidnovlennya-v-travmatychnyh-obstavynah/> (дата звернення 11.04.2023).

84. Прокопенко І.А. Професійне вигорання педагогів як психолог – педагогічна проблема // Наукові записи кафедри педагогіки. 2019. Вип.45. С.59-64.
85. Рогинская Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 3. С. 16– 17.
86. Ройз С. Ресурсозбереження і ресурсонакопичення // Англійська мова в початковій школі. 2018. № 1. С. 12–15.
87. Руденко І.М. Психологічні техніки емоційної саморегуляції для учасників освітнього процесу в умовах Нової української школи: посібник. Черкаси: КНЗ «ЧОПОПП ЧОР», 2022. 57с.
88. Руденко І.М. Медитація «Глибоке розслаблення» [Електронний ресурс]. 2022. Режим доступу: <http://surl.li/gezgo> (дата звернення 14.04.2023).
89. Руденко І.М. Медитація-ресурс «Любов до себе як орієнтир на підтримку себе у важкі часи» [Електронний ресурс]. 2022. Режим доступу: <http://surl.li/fgllg> (дата звернення 14.04.2023).
90. Руденко І.М. Медитація «Турболива рука» [Електронний ресурс]. 2022. Режим доступу: <http://surl.li/gezgo> (дата звернення 14.04.2023).
91. Рябошапка О. Тайм-менеджмент як складник успішного сучасного педагога // Збірник наукових праць «Актуальні питання гуманітарних наук». 2021. Вип.35. Том 5. С. 250-254. Режим доступу: http://www.aphn-journal.in.ua/archive/35_2021/part_5/39.pdf (дата звернення 11.04.2023).
92. Савушина І. В. Гігієнічна характеристика умов праці вчителів // Український журнал з проблем медицини праці. 2016. № 2. С. 45-58. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ujrtmp_2016_2_6 (дата звернення 14.04.2023).
93. Самоукина Н.В. Синдром профессионального выгорания // Элитариум: центр дополнительного образования. Режим доступу: http://www.elitarium.ru/sindrom_professionalnogo_vygoraniya.html (дата звернення 01.12.2022).
94. Селье Г. Стресс без дистресса. Москва: Прогрес, 1982, 128 с.

95. Сіпко Л. О. Психологічні детермінанти професійного вигорання у працівників соціономічних професій // Психологічний часопис. 2019. Т. 5, №9. С. 220–233.
96. Сіроха Л.В. Психологічні особливості емоційного вигорання у вчителів початкової школи. Науковий вісник Херсонського державного університету. 2018. С. 201-205
97. Сингаївська І. В. Використання клубного формату для профілактики професійного вигорання викладачів ВНЗ // Психологія національної безпеки: матеріали науково-практичної конференції з міжнародною участю. Львів: «СПОЛОМ», 2017. С.154–155.
98. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: навч. посіб. /За наук. ред. С.Д.Максименка, Л.М.Карамушки, Т.В.Зайчикової. Київ: Міленіум, 2004. 264 с.
99. Тавровецька Н. Взаємозв'язок професійного вигорання педагогів з особливостями ціннісно- смислової сфери і життєвої позиції // Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології». 2020. №49. С. 296-321. Режим доступу: <http://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/206879/206859> (дата звернення 23.01.2023).
100. Терлецька Л.Г. Психологія здоров'я: психічна саморегуляція. Київ. Вид.СЛОВО, 2020. 136с.
101. Тесленко В. М. Внутрішні психологічні ресурси педагогів освітніх закладів державної та приватної форм власності, які запобігають професійному вигоранню. Матеріали ІХ науково-практичного семінару 7 «Ціннісна взаємодія обдарованої особистості в освітньому просторі» лабораторії психології обдарованості «Аксіопсихологія обдарованої особистості». Київ, 24 жовтня 2019 р. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2019. С. 106-108.
102. Тесленко В. М. Лін-мислення як критерій ресурсності педагога у протидії синдрому професійного вигорання. Сучасний рух науки: тези доп. III

Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 1-2 жовтня 2018 р. Дніпро, 2018. С. 625-629.

103. Тесленко В.М. Особистісно-розвиваючі можливості медіа-творчості педагога / учня у подоланні синдрому професійного вигорання / медіатравми. Медіа-творчість в сучасних українських реаліях: протистояння медіатравми: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, 25 червня 2019 р. Київ : Інститут соціальної та політичної психології НАПН, 2019. Режим доступу: <http://mediaosvita.org.ua/wp-content/uploads/2019/06/Teslenko-V.-M.-Osobystisno-rozvyvayuchi-mozhlyvosti-mediatvorchosti-pedagoga-chy-uchnya-u-podolanni-syndromu-profesijnogo-vygorannya-chy-mediatravmy.pdf> (дата звернення 30.01.2023).

104. Тесленко В.М. Психологічні засади профілактики синдрому професійного вигорання педагогічного персоналу закладів загальної середньої освіти різних форм власності: дисертація на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук: 19.00.10. Київ. 2021. С. 261 Режим доступу: https://library.krok.edu.ua/media/library/category/disertatsiji-avtoreferati-vidguki/teslenko_2021-disertatsija.pdf (дата звернення 30.01.2023).

105. Тесленко В. М. Сучасні ноу-хау діагностики та профілактика синдрому професійного вигорання. Актуальні проблеми сучасної наукової думки: матеріали науково-практичної конференції молодих учених, 14 листопада 2014 р. Київ : Університет економіки та права «КРОК», 2014. С. 378-379

106. Тесленко В.М., Петрунько О.В. Профілактика професійного вигорання учителів державних і приватних загальноосвітніх закладів. Держава, регіони, підприємництво: інформаційні, суспільно-правові, соціально-економічні аспекти розвитку : матеріали II Міжнародної конференції, 20 листопада 2020 р. Київ : Університет економіки та права «КРОК», 2020. Режим доступу: <https://conf.krok.edu.ua/SRE/SRE2020/paper/view/175> (дата звернення 30.01.2023).

107. Техніки заземлення. [Електронний ресурс]. Електрон. текст. дані. 2021. URL: <https://fizis.net/psychologichna-gramotnist/tekhniky-zazemlennia/> (дата звернення 23.01.2023).
108. Техніки для зняття стресу. [Електронний ресурс]. Електрон. текст. дані. 2022. URL: <https://trevog-bolshe.net/blog/tehniky-stress> (дата звернення 23.04.2023).
109. Тищенко А.С., Чупріна М.О. Емоційне вигорання на робочому місці. Як запобігти вигоранню працівників // «Молодий вчений». 2019. №11 (75). С.750-753. Режим доступу: <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/1571> (дата звернення 23.01.2023).
110. Тишук Л. Професійне вигорання: як йому запобігти // Дошкільне виховання. 2011. № 10. С. 10.
111. Токарева Н. М. Основи педагогічної психології: навч.-метод. посіб. Кривий Ріг: ТОВ «НВП «Інтерсервіс»», 2013. 158 с.
112. Тренінг Світлани Ройз: відновлення вчителя в стресових умовах війни [Електронний ресурс]. Електрон. текст. дані. 2022. Режим доступу: <https://reosvita.org/%D0%B1%D0%B5%D0%B7-%D0%BA%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D0%BE%D1%80%D1%96%D1%97/trening-svitlany-rojz-vidnovlennya-vchytelya-v-stresovyh-umovah-vijny-konspekt-ta-dopomizhni-materialy-ch2/> (дата звернення 23.04.2023).
113. Трофимова А. О. Эмоциональное выгорание педагогов и способы его преодоления. – Москва, 2002. №4. С. 235–245.
114. Трошкіна І.А. Вплив емоційного вигорання на розвиток особистості викладача. Наука і освіта. 2010. № 3. С. 117-121.
115. Фалько Н. М. Психологічна симптоматика синдрому емоційного вигорання вчителів. Український психолого-педагогічний науковий збірник. 2015. №5. С. 119-124.

116. Форманюк Т.В. Синдром емоціонального сторуання как показател ь професіональної дезадаптації учителя // Вопросы психології. 1994. № 6. С. 57–64.
117. Хохленко А. Профілактика синдрому емоційного вигоруання // Дитячий садок управліня. 2014. № 12. С. 30.
118. Циновнік Т., Стец М., Авер'янова Т. Профілактика та подолання синдрому професійного вигоруання // Наукові записки. Серія: Проблеми методикі фізико-математичної і технологічної освіти. 2016. №10. Том 2. С. 149-152. Режим доступу: <https://phm.cuspu.edu.ua/ojs/index.php/NZ-PMFMTO/article/view/1060> (дата звернення 08.04.2023).
119. Цьомик-Яворська Т., Костюк О. Особливості емоційного вигоруання педагогів // Інклузивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами. Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (10-11 грудня 2020 року, м. Вінниця). Вінниця, 2020. С. 201-204.
120. Чебикіна Т.М., Жогно Ю.П. До питання емоційної компетентності вчителя в контексті особистісно-орієнтованих технологій перепідготовки // Наша школа. № 2. 2008. С. 39-42
121. Чеканська Л. Особливості психологічної профілактики професійного вигоруання педагогів // Збірник наукових статей «Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка». 2020. Том 2. С. 211-216. Режим доступу: http://www.soippo.edu.ua/images/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D1%97_%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%B8_%D0%93%D1%80%D0%B0%D0%BD%D1%82%D0%B8/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D1%97/2020/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%A2%D0%BE%D0%BC%202.pdf#page=211 (дата звернення 04.04.2023).
122. Череповська Н.І. Психологічні та педагогічні принципи шкільної медіаосвіти / Н. І. Череповська // Наукові студії із соціальної та політичної

психології. 2013. Вип.33. С. 97-106. Режим доступу:

http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nsspp_2013_33_12 (дата звернення 06.04.2023).

123. Шкраб'юк В.С., Білик Д.І. Емоційне вигорання особистості:

психологічний аналіз проблеми //«Молодий вчений». 2020. № 10 (86). С.293-296. Режим доступу:

<https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/318> (дата звернення 26.01.2023).

124. Шовкопляс О.В. Проблема професійного вигорання педагогів // Збірник матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Соціально-етичні та деонтологічні проблеми сучасної медицини (немедичні проблеми в медицині)». Запоріжжя: ЗДМУ, 2022. С. 143 – 146.

Режим доступу:

<http://dspace.zsmu.edu.ua/bitstream/123456789/17856/1/%D1%81143-145.pdf> (дата звернення 28.01.2023).

125. Що потрібно знати про майндфулнес у школі [Електронний ресурс].

Електрон. текст. дані. 2019.URL: <https://nus.org.ua/articles/shho-potribno-znaty-pro-majndfulness-u-shkoli/> (дата звернення 25.04.2023).

126. Юрченко І., Савченко І., Буря О. Професійне вигорання медичних працівників за сучасних умов // Медсестринство.2020. №4. С. 11-15. Режим доступу:

<file:///C:/Users/Device/Downloads/11865-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-42001-1-10-20210304.pdf> (дата звернення 25.01.2023).

127. Kalynychenko I.O., Latina H.O., Uspenska V.M., Zaikina H.L.,

Kalynychenko D.O. Physiological and hygienic correlates of

teachers' occupational burnout syndrome development. *Wiadomoski Lekarskie*. 2021. vol. LXXIV, is. 7. (july). p.1661

128. Schaufeli W.B., Leiter M.P., Maslach C. Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*. 2009. Vol. 14. No. 3. P. 204-220.

129. World health organization / Burn-out an “occupational phenomenon”:

International Classification of diseases. Режим доступу:

[https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-](https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases)

[phenomenon-international-classification-of-diseases](https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases) (дата звернення 03.12.2022).

ДОДАТКИ

Додаток А

ТЕХНИКИ

Техніка 1. Дихательна вправа «Квадрат», одна з найпростіших технік швидкого заспокоєння, спрямована на керування своїм власним психоемоційним станом та спрямована на допомогу самому собі, відпрацювання навичок релаксації та саморегуляції.

Час виконання: до 5 хвилин, однак кількість часу виконання кожного з етапів можна збільшувати у відповідності до власних потреб та відчуттів.

Вона складається з чотирьох етапів: вдих –пауза – видих – пауза, кожен з яких займає по 4 секунди.

Техніка 2. Дихальна вправа «Кульбабка», спрямована на допомогу собі з використанням уявних образів за допомогою управління диханням.

Час виконання: до 5 хвилин, однак кількість часу можна збільшувати у відповідності до власних потреб та відчуттів.

Для виконання вправи необхідно уявити білосніжну пухнасту кульбабку в руці (можна взяти олівець, ручку, лінійку тощо).

Завдання — подмухати на квітку так, щоб з неї злетіли всі пушинки. Для цього слід зробити один короткий глибокий вдих через ніс і довгий видих через рот. Здути всі пушинки з кульбабки потрібно за 1-3 рази.

Техніка 3. «Метелик», спрямована на відпрацювання навичок релаксації та саморегуляції.

Час виконання: 1-2 хвилини, однак кількість часу можна збільшувати у відповідності до власних потреб та відчуттів.

На початку виконання вправи потрібно долонями утворити метелика, закріпивши один великий палець за іншим, і покласти їх на груди. Далі необхідно постукувати грудну клітину в темпі один удар за одну секунду, чергуючи праву та ліву долоні. Виконувати вправу бажано або ж до появи відчуття спокою та рівноваги.

Техніка 4. «5-4-3-2-1», спрямована на заземлення та повернення відчуття спокою.

Час виконання: 5-10 хвилин.

Перед початком виконання вправи необхідно глибоко вдихнути повітря та зробити повільний видих. Потім слід зосередити увагу на таких моментах: 5 — предмети, які можна побачити; назвати вголос, якого вони кольору, форми; 4 — предмети, які можна відчутти на дотик (за можливості, корисно буде доторкнутися до кожного з них); проговорити, які вони за температурою, текстурою; 3 — звуки, які лунають саме зараз; 2 — запахи, які відчуваються; 1 — смак (можна просто облизати губи, скуштувати щось за можливості). Наприкінці треба сказати щось приємне для себе чи про себе.

Техніка 5. «Пір'їна - статуя», спрямована на відпрацювання навичок релаксації.

Час виконання: 5-10 хвилин.

В основі цієї вправи лежить принцип контрасту - чергування сильного напруження м'язів і розслаблення.

Людині необхідно уявити, що вона легка, ніби пір'їнка, що літає в повітрі, кожен м'яз розслаблений. Залишатися у такому стані слід близько десяти секунд. Після цього потрібно завмерти й перетворитися на статую, максимально напруживши все тіло; потім повільно розслабитися, знову перетворюючись на пір'їнку. Повторити вправу варто декілька разів, завершуючи у стані пір'їнки — розслабленими.

Техніка 6. «Майндфулнес», спрямована на вмінні усвідомлено фокусувати свою увагу на тому, що відбувається. Усвідомленість повертає мозок до раціональних дій, оптимізує, видаляє «спам-думки» за допомогою усвідомленого навмисного привернення уваги до власних переживань без оцінок та суджень

Час виконання: 20-40 хвилин, однак кількість часу можна збільшувати у відповідності до власних потреб та відчуттів.

Наша голова заповнена багатьма думками, переживаннями, спогадами, завданнями, які викликають тривогу, страх, неспокій, злість, роздратування тощо. Нам важливо навчитися повертати собі стан внутрішньої рівноваги та спокою. Ми маємо бути тут і зараз – думками і тілом. Нам потрібно відпочивати від наших думок, переживань. Як це зробити? Коли ми вчимось робити щось нове, то ми дуже зосереджені на тому, що ми робимо. Наприклад, коли ви в перший раз взяли ручку, щоб самотійно писати.

Пригадайте наскільки ви сконцентрована на цьому. Ваші думки тільки про те, як ручкою написати літеру. Ви це робили усвідомлено. А тепер подумайте, як ви це робите? Ви вже не думаєте скількома пальцями взяти ручку, в яку руку необхідно її взяти, які рухи потрібно зробити, щоб написати текст. Ось кілька варіантів того, що ми можемо робити усвідомлено: чистити зуби (подумки говорити що зараз робите: включаю воду, змочую щітку, відкриваю пасту, натискаю на неї і видавлюю на щітку, починаю чистити верхні зуби рухами по колу тощо). Також для полегшення усвідомлення цих дій, можна робити це другою рукою, якщо ви правша – лівою, лівша – правою. Ще можемо усвідомлено застеляти ліжко; одягатись; приймати їжу; розчісувати волосся. Які ще дії ви можете запропонувати? Не намагайтесь робити все із того, що ми назвали одразу. Можна почати з чогось одного на день, потім можна додати їх у режим дня. Наприклад, зранку – застеляти ліжко, в обід – сам процес прийому їжі, вечорі – чистити зуби. А зараз пропоную спробувати зробити щось усвідомлено: Наприклад, ми з вами зараз тут, озерніться навколо, де ви знаходитесь, що є навпроти вас? Які предмети? Що ви чуєте? Можливо є запахи, які ви відчуваєте? Ви сидите. На чому ви сидите? Вам зручно? Де ваша точка опори? Це спина? Сідниці? Ноги? Яке положення ваших ніг? Що роблять ваші руки? Ви дихаєте. Як ви вдихаєте повітря? Як видихаєте? Зупиніть погляд на одному предметі: роздивіться його уважно, так, наче вам потрібно буде його потім намалювати. Що це за предмет, яка його форма? Колір? Розмір?... Якщо говорити про їжу, то розглянемо на прикладі цукерки: 1. Покладіть її перед собою і розгляньте якої вона форми, вона велика чи маленька, неї є обгортка? Якщо є, то яка вона. 2. Візьміть її у руку, легенько натисніть, яка вона: тверда чи м'яка? 3. Чи відчуваєте ви її запах? 4. Тепер можете покласти на язик, але не поспішайте її їсти. Спробуйте її покрутити язиком у роті. Відчуйте, як її смак наповнює вас. 5. Тепер повільно можете почати її жувати, але не поспішайте ковтати. 6. Тепер можете ковтнути. Зосередьте увагу на тому, що смак ще досі присутній і як він потрошки зникає.

Що було незвичного в такому споживанні цукерки? Яким воно було? Чи усвідомлювали вони більше свої емоції впродовж вправи? Чи вдалося зараз відчувати себе більш спокійно?

Техніка 7. «Прогресивна м'язова релаксація за Джекобсоном», спрямована на відпрацювання навичок релаксації та саморегуляції.

Час виконання: 10-15 хвилин.

В основі цієї вправи лежить принцип контрасту - чергування сильного напруження м'язів і розслаблення.

1. Тепер стисніть кулаки на обох руках і відчуйте напругу, що сковує ваші передпліччя, кисті, пальці. Зосередьтесь на цій нарузі. Утримуйте напругу 5-4-3-2-1. Тепер відпустіть напругу і дайте своїм рукам розслабитись. Зосередьтесь на відчуттях важкості, тепла і розслабленості в своїх кистях. (Пауза 5 секунд).

2. Тепер зігніть руки і притисніть лікті до тіла. Стискаючи лікті, також натягніть м'язи рук. Утримуйте напругу 5-4-3-2-1. Тепер розслабте руки і дайте їм в'яло опуститись вздовж тіла. Зосередьтесь на відчуттях важкості, тепла і розслабленості в руках. (Пауза 5 секунд).

3. Перейдіть до нижньої частини ніг, і загніть ступні на себе, намагаючись дотягнутися пальцями ніг до носа. Відмітьте напругу, що розливається по ступням, щиколоткам, ікрам. Утримуйте напругу 5-4-3-2-1. Тепер розслабте нижню частину ніг і зосередьтесь на відчутті важкості, тепла, розслаблення ніг. (Пауза 5 секунд).

4. Тепер підійміть ноги вгору, напружуйте верхню частину ніг. Сфокусуйтеся на напруженні в стегнах та відчуттях натягнутості в ногах 5-4-3-2-1. Тепер ослабте напругу та дайте ногам повільно опуститися на підлогу. Сфокусуйтеся на відчутті важкості, тепла, розслаблення ніг. (Пауза 5 секунд).

5. Далі підтягніть живіть до хребта. Відмітьте напругу, що виникла в животі 5-4-3-2-1. Тепер дайте животу вільно розслабитися. (Пауза 5 секунд).

6. Тепер зробіть дуже глибокий вдих та затримайте подих. Відмітьте напругу в розширеній грудній клітині 5-4-3-2-1. Тепер повільно випустите повітря та відчуйте, як напруга поступово зникає. (Пауза 5 секунд).

7. Уявіть, що ваші плечі прив'язані до мотузки і їх тягнуть нагору, до ваших вух. Відчуйте напругу, що виникає в плечах, верхній частині шиї та спини. Утримуйте цю напругу 5-4-3-2-1. Випустіть напругу. Дайте плечам розслабитись. Дайте їм опуститись якомога нижче.. (Пауза 5 секунд).

8. Нахиліть підборіддя і спробуйте ним дотягнутись до грудей. Відмітьте розтяжку та напругу в задній частині шиї 5-4-3-2-1. Тепер розслабтеся. Відпустіть напругу, що виникла в шиї. Зосередьтесь на розслабленні м'язів шиї. (Пауза 5 секунд)

9. Стисніть зуби та зосередьтеся на напрузі у щелепі. Відчуйте відчуття сильної стиснутості 5-4-3-2-1. Тепер Розслабтесь. Дайте роту відкритися і розслабте м'язи обличчя, в тому числі навколо рота. (Пауза 5 секунд).

10. Напружте лоб, змушуючи себе хмуритися. Спробуйте зсунути брови. Сконцентруйтеся на напрузі лоба 5-4-3-2-1. Тепер розслабтеся і розслабте лоб. (Пауза 5 секунд).

11. На цьому етапі дайте всьому тілу розслабитися і відчути його важкість та тепло. Дихайте глибоко і ритмічно, природно розслабте руки, ноги, живіт, плечі і м'язи обличчя. Ви турбуєтесь про себе і розслабляєте свої м'язи. З кожним подихом про себе скажіть «Розслабся», і уявіть, що ви видихаєте всю напругу зі свого тіла.

П'ять разів зробіть глибокий вдих та видих, сказавши собі слово «Розслабся» і дайте зникнути напрузі, відпустивши її з тіла та голови.

Техніка 8. «Кола довіри», спрямована на відпрацювання навичок життєстійкості.

Час виконання: 10-15 хвилин.

Для проведення вправи необхідно опиратися на наведені нижче інструкції:

1. На аркуші паперу намалюйте 4 кола, розташованих одне в одному, як зображено на малюнку.
2. У центральному колі впишіть своє ім'я, адже саме ви є шукачем ресурсу.
3. У наступному колі вкажіть імена близьких людей, яким ви можете повністю довіритися у ситуації, що склалася, та очікуєте від них цілковитої підтримки та розуміння.
4. Третє коло заповніть іменами людей, яким також довіряєте, але в меншій мірі. Це можуть бути друзі, далекі родичі, люди, з якими ви часто спілкуєтеся, підтримуєте гарні стосунки.
5. У четвертому колі запишіть імена колег, знайомих, батьків однокласників ваших дітей та інших людей, які потенційно можуть прийти на допомогу та підтримати вас у певних моментах.
6. За межі останнього кола винесіть інституції/організації, які також можуть виявитися корисними для того, щоб справитися із ситуацією: лінії довіри, медичні установи, психологічні чи юридичні консультації тощо. Це ті

експерти, які можуть бути абсолютно незнайомими вам, але максимально корисними для вирішення питання.

7. Проаналізуйте свої кола довіри, імена, які в них записані. Поміркуйте над тим, чи бажаєте ви наблизити когось до свого внутрішнього кола чи навпаки віддалити. Це абсолютно природній процес, адже кола довіри не є фіксованими. Вони формуються відповідно до конкретної ситуації та є гнучкою структурою, яка адаптується до потреб окремої особистості. Це означає, що одна й та сама людина може переходити з кола в коло відповідно до того, наскільки важливою та корисною є для нас у тому чи іншому контексті та певному часовому проміжку.

Техніка 9. «Шлях героя», спрямована на усвідомлення життєвого шляху, ролі та місця особистості.

Час виконання: 15-30 хвилин.

Виконуючи вправу, можна опиратися на наведені нижче інструкції:

Накресліть на аркуші паперу таблицю розміром 2x3 клітинки. У першій комірці намалюйте своїх героя чи героїню. Можна додати ім'я, описати його суперсилу. У другій — місцю героя, чому він вирушає у подорож, що кличе його до пригод. У третій комірці зобразіть перешкоду, яку має подолати герой чи героїня, щоб досягти своєї мети. У четвертій — промалюйте внутрішніх помічників, які підтримують героя/героїню. У п'ятій — зовнішніх помічників, що приходять на допомогу. У шостій комірці зобразіть фінал історії, завершення пригод. Варто зосередитися на тому, що герой чи героїня є художнім відображенням самого автора/-ки, тому місця, перепони, помічники і, власне, фінал розповіді можуть багато розповісти про якість особистості, яка їх створила.

Техніка 10. «Рецепт стресостійкості», спрямована на напрацювання навичок стресостійкості.

Час виконання: 15-30 хвилин.

Виконуючи вправу, можна опиратися на наведені нижче інструкції: поміркуйте над тим, що дає підтримку у скрутні часи, може потішити та розрадити. Це можуть бути конкретні речі, дії та вчинки (прогулянка, обійми, подарунок другу і т.ін.). Створіть рецепт стресостійкості у вигляді творчого продукту будь-якого формату. Обговоріть роботи і прокоментуйте, що саме і як допомагає, у яких ситуаціях найкраще спрацьовує.

Техніка 11. «Маска релаксації», спрямована на відпрацювання навичок релаксації та саморегуляції

Час виконання: 5-10 хвилин.

Сядьте зручно. Максимально розслабтесь. М'яко опустити повіки, уявний погляд направте на кінчик носа, язик м'яко притисніть до коренів верхніх зубів зсередини. Нижню щелепу розслабте до легкого відвисання і ледве випніть вперед (ніби при вимові звуку «к»). Побудьте в цьому стані. Відчуйте його.

Техніка 12. «Банка вдячності», спрямована на формування навички використання техніки вдячності та спрямування уваги на хороші події.

Час виконання: 5-10 хвилин, однак кількість часу можна збільшувати у відповідності до власних потреб та відчуттів.

Як цю техніку можна реалізувати?

1. Для кожного члена родини необхідно створити свою «Банку вдячності».
2. Поставте кожен на видному місці, а поруч покладіть папірці та ручки для записів.
3. Банка має бути прозорою, щоб упродовж дня всі могли бачити, як вона наповнюється.
4. Впродовж дня усі мають знайти привід, щоб написати слова вдячності іншим членам родини.
5. Наприкінці дня, після вечері, члени родини збираються разом та ознайомлюються із вмістом своєї банки. Якщо у вас є діти, які ще не вміють писати та читати, то ви так само можете створити для них (та разом з ними) банки вдячності, впродовж дня записувати їхні подяки, а вечером прочитати написане з їхніх слів. Також може бути окрема банка, де ми можемо складати записки зі словами вдячності тому, що відбувається навколо нас: «На вулиці мені усміхнулась незнайома людина, дякую їй», «Сьогодні була гарна погода, і я змогла вийти прогулятись на пів години», «Сьогодні було тихіше, ніж учора»...

Спочатку буде нелегко помічати у звичайних речах те, за що ми можемо бути вдячними. І це вимагатиме від вас певних зусиль, але з кожним днем ви

помічатимете зміни у вашому самопочутті і в тому, що поруч з вами, – в усьому, що може викликати посмішку чи позитивну реакцій».

Техніка 13. «Щоденник», спрямована на опрацювання стресового досвіду.

Час виконання: 10-40 хвилин, однак кількість часу можна збільшувати у відповідності до власних потреб та відчуттів.

Коли ми стикаємося з великою кількістю стресових та травматичних ситуацій, ми не встигаємо і не маємо сил їх опрацювати. Це нагадує речі, які ми не встигаємо попросувати, щоб покласти на свої місця, а тому звалюємо їх до купи у шафі. Причинили дверцята – і, здається, порядок. Однак треба контролювати ту шафу, щоб речі не випали з неї, окрім того, речі у шафі – скручені, не в належному стані. Так само і з досвідом. Його забагато, і ми не встигаємо його опрацювати. Сил вистачає тільки на те, щоб продовжувати «ховати у шафі» свій досвід і тримати міцно двері, щоб він звідти не вивалився, не обрушився на нас з новою силою. Щонайменше відволікання – і спогади знов нагадують про себе.

Якщо нашу «шафу» поки що нема сил розібрати, треба робити хоч щось, аби зменшити швидкість її поповнення. Для цього можна вести щоденник. Щоденник – це як нова велика і зручна шафа, де багато полицок, шухлядок, вішаків та тремпелів. Ведення щоденника – гарний спосіб зняти стрес. Записуючи людина збирає, та аналізує інформацію про сьогоднішній день. Це дає змогу будувати причинно-наслідкові зв'язки, що дозволяє виходити на нові рівні осмислення досвіду. Описуючи події людина мовби відсторонюється і споглядає за ними осторонь. Негативні емоції – важкий тягар, з яким не завжди можна поділитися з іншими, щоб обговорити те, що вас бентежить, адже ми боїмось, що наші почуття будуть непосильними для людей, які поруч. А описуючи їх на папері ми даємо їм вихід, тим самим зменшуємо тиск на «двері нашої шафи».

З чого почати? Спочатку необхідно обрати собі щоденник. Це може бути папка з паперами, зошит, блокнот, документ на комп'ютері. Коли ми маємо, де писати та чим, варто визначити, коли впродовж дня ми можемо це робити. Логічніше – ввечері, коли всі завдання виконані, діти вкладені спати, а у вас є час для себе, який ви можете присвятити собі. У процесі визначаєте невеличкі цілі. Починати нову справу нелегко, тому важливо не перетворити процес ведення щоденника у ще одне завдання, яке потребуватиме додаткових ресурсів. Ви можете визначити межі щодо того, скільки сторінок написати. Наприклад, сьогодні я напишу одну сторінку або виділю на це 10

хвилин часу. Про що писати? Пишіть про все, що спадає на думку. Можна навіть розпочати з того, чому ви наважилися на таке. Щоденник – це як безпечне місце, цілком реальне у вашій уяві.

Місце, де не страшно ділитись думками із собою і не соромно за свої почуття та переживання. Ведення щоденника зазвичай приваблює

Техніка 14. Техніка роботи з образами. (авторська техніка О.Тараріної)

Мета техніки в усвідомленні особистих механізмів переживання образи.

Завдання: навчитися слухати внутрішнє «Я», розвивати емоційний інтелект, навчитися вибудовувати адекватне очікування до людей чи ситуацій.

Час виконання: 40-45 хвилин.

Згадайте образу, яка була у минулому або є зараз. Намагайтесь як можна яскравіше відтворити ситуацію, яка викликала у вас образу, та сконцентруйте на відчуттях, які з'явилися у вас.

Алгоритм роботи.

Техніка 15. Мапа цілі. Т. Зінкевич-Евстигнеева (модифікація О.Тараріної).

Техніка підходить для актуалізації навичок планування і роботи на результат. Може використовуватись як для діагностики, так і для визначення головної мети.

Мета: діагностика суб'єктивного сприйняття особистих стратегій цілепокладання.

Завдання: визначення стратегій цілепокладання, визначення емоційного фону, який супроводжує просування до цілі, прояснення в свідомості стратегії вибору мети та просування до неї зі збереженням ресурсу.

Час виконання: 25-35 хвилин.

Інвентар: лист паперу (А4), кольорові олівці, простий олівець, ручка.

Алгоритм. Потрібно намалювати мапу, визначити контур. Позначте ландшафт (гори, рівнини, річки, ліси, пустелі, поля, моря, океани та ін.) Позначте ціль, до якої прагните (прапорцем). Позначте маршрут та умовні позначення. Як це зіставляється з емоціями. Початок маршруту позначте буквою Н, позначте, де зараз ви знаходитесь.

Аналіз. Характер маршруту говорить про те, які людина сама собі ставить перешкоди та як їх подолає. В який ландшафт попав прапорець? (пустеля, водоспад та ін.) Вхід та вихід співпадають- людина приходить до того, з чого починав, на вже на рівень вище. Які емоції відчули перед тим, як досягнули мети. Вхід знизу, вихід зверху – людина рухається від практики до теорії, а вхід зверху, вихід знизу – навпаки. Вхід зліва, вихід справа – людина доводить справи до кінця, хоча на початку дуже тривожиться. Вхід справа, вихід зліва – розвинути інтуїція, відчуття нового.

Розділіть на три частини по діагоналі та по вертикалі мапу. Ліва частина - минуле, центральна – теперішній час, права сторона – майбутнє. Верхня частина – думки, нижня – вчинки.

Техніка 16. Техніка роботи на жатому папері. (модифікація О. Тараріної).

Має релаксаційний характер, рекомендується використовувати наприкінці терапевтичного сеансу.

Мета: актуалізація та вираз почуттів, пов'язаних із самовідчуттям у даний момент, їх усвідомлення.

Завдання: укріплення свого образу «Я», виявлення та усвідомлення потреб та цінностей, дослідження системи відносин, актуалізація та вирішення внутрішніх конфліктів.

Інвентар: пензлі, фарби, папір (А3), вода.

Час роботи: 40 хвилин.

Алгоритм: На змоченому водою папері пропонується створити якийсь образ, який є у реальності чи у фантазії. Для групової роботи рекомендується коментувати емоції, які виникають в процесі роботи. Для групової роботи використання техніки сприяє саморозкриттю учасників групи, зближенню, розумінню відмінностей та спільностей досвіду.

Питання для аналізу:

Що Ви створили? Які почуття викликає у Вас робота? Що Ви відчували у процесі роботи з образом? Чи є для вас різниця у малюванні на звичайному папері та на жатому? На що схоже малювання на жатому папері, якщо порівняти з життям? Який досвід може отримати людина, маюча на жатому папері?

Одним з варіантів цієї техніки припускає розміщення роботи з обговоренням.

Техніка 17. Техніка «Сніданок- обід-вечеря» А.Кокоренко (модифікація О.Тараріної). Техніка дозволяє прослідкувати відношення людини до себе, сприйняття себе в групі, зрозуміти, яку роль виконує чи вибирає собі людина.

Мета: діагностика та корекція сприйняття людиною себе в оточенні інших людей.

Завдання: стабілізація самооцінки, розвиток емоційного і соціального інтелекту, розуміння особистих ресурсів та проблемних сторін особистості.

Час роботи: 40-45 хвилин.

Інвентар: пензлі, фарби, вода, папір (А1), олівець, ручка. (на вибір)

Алгоритм. Потрібно вибрати, що саме будете зображувати - сніданок, обід чи вечерю. Для групової роботи пропонується представити себе в вигляді блюда. Для особистої роботи може бути «Мое улюблене блюдо».

Питання для аналізу: Що це за блюдо? Яке воно? Давно було приготовано? Як довго готувалося? Як часто цей продукт з'являється на вашому столі? Як воно оформлено при подачі? Чи звичне це блюдо для нашої культури чи відноситься до екзотичної кухні? Яке це блюдо – перше, друге, третє? В якому місті стола воно знаходиться? Як воно себе «відчуває» в оточенні інших блюд? Для кого воно приготовлено?