

УДК 159.923.2

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-2-2>

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ДЕФЕКТОЛОГІВ, ЯКІ ПРАЦЮЮТЬ ІЗ ДІТЬМИ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Жукова Людмила Володимирівна,
аспірантка кафедри практичної психології

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

zh79555@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4170-8606>

Мета. У статті розглядаються результати емпіричного дослідження рівня сформованості й особливості емоційного вигорання дефектологів залежно від змісту професійної діяльності, а саме категорії дітей, з якими вони працюють.

Методи. Емпіричне дослідження було проведене у двох групах дефектологів (корекційних педагогів і спеціальних психологів). Досліджувані були поділені відповідно до наявності чи відсутності серед дітей, з якими вони працюють, осіб з аутистичними розладами. Для дослідження було використано методику «Діагностика емоційного вигорання» В. Бойка. Методи оброблення емпіричних даних: аналіз середніх значень, t-критерій Стьюдента, χ^2 -розподіл.

Результати. Проведене дослідження дало змогу встановити, що наявність серед дітей, з якими працюють спеціалісти корекційно-розвиткового навчання, осіб із розладами аутистичного спектра має статистично значущий взаємозв'язок із рівнем емоційного вигорання. Дефектологи, що працюють із дітьми, які мають розлади аутистичного спектра, більш схильні переживати синдром емоційного вигорання, ніж їхні колеги, що не мають справи із цією категорією дітей. Для них характерне формування всіх фаз емоційного вигорання. Також виявлені статистично достовірні відмінності у структурі емоційного вигорання залежно від змісту професійної діяльності. Порівняльний аналіз симптомів емоційного вигорання показав відмінності для показників незадоволеності собою й емоційного відчуження. Вагомим для досліджуваних, які працюють із дітьми, що мають порушення аутистичного спектра, є симптом «психосоматичні та психовегетативні порушення».

Висновки. Результати порівняльного аналізу дозволили зробити висновок, що дефектологи, які працюють із дітьми, що мають розлади аутистичного спектра, більше схильні до емоційного вигорання. Також виявлені характерні сформовані симптоми для дефектологів, які працюють із дітьми, що мають розлади аутистичного спектра. Для них сформованими симптомами у структурі емоційного вигорання є невдоволеність собою та формування емоційного відчуження. Обґрунтована необхідність подальшого дослідження та розроблення психогігієнічних і корекційних програм психологічного супроводу спеціалістів корекційно-розвивального навчання, що працюють із дітьми з аутистичними розладами, з метою підвищення якості професійної діяльності фахівців.

Ключові слова: професійне вигорання, корекційні педагоги, синдром емоційного вигорання, методика Бойка, корекційна освіта, аутизм.

FEATURES OF THE EMOTIONAL BURNOUT FOR DEFECTOLOGISTS WHO WORK WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Zhukova Liudmyla Volodymyrivna,

Postgraduate Student at the Department of Practical Psychology

Kharkiv National Pedagogical University named after G.S. Skovoroda

zh79555@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4170-8606>

Purpose. The article deals with the results of an empirical study of the level of formation and peculiarities of emotional burnout of special education specialists, depending on the content of professional activity, namely the category of children with whom they work.

Methods. An empirical study was conducted in two groups of defectologists. The study was divided according to the presence or absence of autistic disorders among children with whom they work. For the study, the technique "Diagnosis of emotional burnout" by V. Boyko was used. Methods of processing empirical data: analysis of averages, Student's t-test, χ^2 -distribution

Results. The study found that the presence of children with correctional and developmental education for children with ASD has a statistically significant relationship with the level of emotional burnout. Defectologists who work with children with ASD are more likely to experience emotional burnout than their counterparts who do not have this category of children. They are characterized by the formation of all phases of emotional



burnout. There were also statistically significant differences in the structure of emotional burnout, depending on the content of professional activity. A comparative analysis of the symptoms of emotional burnout revealed differences for indicators of self-dissatisfaction and emotional alienation. The symptom of “psychosomatic and psycho-autonomic disorders” is significant for researchers who work with children with autism spectrum disorders.

Conclusions. The results of the comparative analysis suggested that defectologists who work with children with autism spectrum disorders are more prone to emotional burnout. Characteristic pre-existing symptoms for defectologists working with children with autism spectrum disorders have also been identified. For them, the symptoms formed in the structure of emotional burnout are dissatisfaction with themselves and the formation of emotional alienation. The necessity of further research and development of psycho-hygienic and correctional programs of psychological support of specialists of correctional and developmental training working with children with autistic disorders in order to improve the quality of professional activity of specialists is substantiated.

Key words: *professional burnout, correctional educators, emotional burnout syndrome, Boyko technique, special education, autism.*

Вступ

Професійна діяльність дефектологів, насамперед корекційних педагогів і спеціальних психологів, характеризується наявністю особливостей, що дозволяють віднести її до групи ризику виникнення і розвитку синдрому вигорання. На спеціалістів корекційної освіти впливають низка несприятливих виробничих чинників різної природи. До числа психологічних стрес-факторів, ефект від яких відображається на фахівцях, відносять: велику кількість контактів із дітьми із психофізичними порушеннями, їхніми родинами, постійне зіткнення із чужими проблемами та негативними емоціями, підвищенні вимоги як до професійної компетентності, так і до особистісних якостей фахівця корекційної освіти. До дефектологів ставляться високі вимоги рідними та близькими дітей із порушеннями психофізичного розвитку, колегами. Звертаючись до спеціалістів, родини розраховують не лише на професійну допомогу, а й на емоційну залученість, терпимість і уважність. Якість роботи дефектологів, як і її оцінка іншими, значною мірою залежить від аспектів, на які вони не завжди мають можливість впливати. Емоційне напруження, що виникає внаслідок підвищених вимог до професійної компетентності фахівця і водночас низькою можливістю впливу на процес діяльності, може бути одним із чинників розвитку професійного стресу й емоційного вигорання.

Водночас натеper спостерігається збільшення дітей, що потребують спеціальної психолого-педагогічної допомоги та підтримки. Однією з таких категорій є діти з розладами аутистичного спектра. Специфіка розладу зумовлює надзвичайну важливість психокорекційної роботи та необхідності у спеціальному навчанні на постійній основі та протягом тривалого часу. Досить часто потреба у професійній підтримці з боку спеціалістів-дефектологів

залишається протягом усього життя. Однак у практичній діяльності поширене уникання роботи саме із цією категорією дітей серед фахівців корекційної освіти, значний «витік» та нестача кадрів у закладах, що спеціалізуються на психолого-педагогічному супроводі дітей з аутистичними розладами.

Не останнє місце у впливі на ефективність професійної діяльності та її успішності належить професійному вигоранню. Розуміння специфіки його виникнення та формування, подальше залучення психологічних методів для профілактики та подолання сприяють позитивному впливу на продуктивність праці в цій сфері та поліпшенню актуальної ситуації.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

У даній роботі ми використовуємо визначення поняття «емоційне вигорання», яке дає Б. Ананьев (Ананьев, 1968). Емоційне вигорання – це негативне явище, яке виникає в людей професій «людина – людина» та пов'язане з міжособистісними стосунками.

У результаті проведення досліджень проблеми професійного вигорання вчені виділили низку основних симптомів вигорання, як-от: виснаження, спустошення через надмірні вимоги до енергетичних ресурсів (Freundberger, 1974); втрата інтересу, що характеризується фізичним емоційним виснаженням (Maslach, 1993); хвороблива деструктивна реакція на стрес (Mattingly, 2000); загальна відчуженість (Шабін, 1978); фізичне, психічне й емоційне виснаження, спричинене тривалим включенням у ситуацію, що потребує високої залученості в емоційній сфері (Pines, Aronson, 1981); зниження продуктивності, деперсоналізація (Maslach, Jackson, Leiter, 1996). Проблеми емоційного вигорання багато уваги приділили також українські дослідники. Так, С. Максименко називає провідним компонентом емоційного

вигорання невідповідність між вимогами й особистістю, до якої ці вимоги висуваються. У процесі дослідження соціально-психологічних детермінант синдрому професійного вигорання у вчителів Т. Зайчикова розглядає вигорання як наслідок довготривалих професійних стресів. Особливості прояву емоційного вигорання у представників різних професій досліджували Н. Чепелева, Т. Павлюк.

У результаті аналізу літератури виявлено, що існує багато підходів до визначення структури синдрому емоційного вигорання. В основі даної роботи лежить тримірний модель синдрому, запропонована В. Бойко. Він виділяє такі фази синдрому емоційного вигорання: напруження, резистенцію та виснаження (Бойко, 2015). Кожна з фаз супроводжується чотирма симптомами, завдяки яким можна дослідити специфіку прояву синдрому в дефектологів різної спеціалізації.

Емпіричні дослідження показують, що порівняно з колегами із загальноосвітніх установ педагогам спеціальних (корекційних) освітніх установ більш притаманні ознаки емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистих досягнень (Гнедова, 2007; Ковальова, 2007).

Проблема дослідження емоційного вигорання спеціальних педагогів має як практичне, так і теоретичне значення, натепер вона представлена в науці в достатньому обсязі. Та, на нашу думку, поза увагою дослідників перебувають фахівці, що надають допомогу дітям із розладами аутистичного спектра. У наукових роботах наголошується на тому, що таке порушення розвитку є специфічним і не тотожне розладам, що пов'язані з когнітивною сферою, чи фізичним обмеженням (Шеремет, Базима, 2017; Лебединська, 1991; Роджерс, Доусон, 2016).

Відповідно до цього психолого-педагогічний супровід цієї категорії дітей потребує специфічного підходу, використання спеціальних методик, наявності певних професійних та індивідуальних особистісних якостей у фахівців спеціальної освіти, що працюють з ними (Скрипник, 2010; Шрам, 2014; Сайко, 2017). Отже, зміст професійної діяльності дефектологів, що надають допомогу дітям із розладами аутистичного спектра, може також специфічно впливати на них.

Передумовою нашого дослідження було припущення, що розвиток синдрому емоційного вигорання та мотиваційні чинники роботи в дефектологів, що працюють із дітьми, що мають розлади аутистичного спектра, є специфічними і мають суттєві

відмінності порівняно із притаманними їм колегам, що не працюють із цією категорією дітей.

Мета дослідження – виявити рівень сформованості й особливості емоційного вигорання дефектологів залежно від змісту професійної діяльності, а саме наявності та відсутності в категорії дітей, з якими вони працюють, розладу аутистичного спектра.

2. Методологія та методи

У дослідженні брали участь дві групи дефектологів (корекційних педагогів та спеціальних психологів) віком від 23 до 50 років. 1 група: дефектологи (корекційні педагоги та спеціальні психологи), що працюють із дітьми з аутистичними розладами, – 30 осіб. 2 група: дефектологи (корекційні педагоги та спеціальні психологи), що працюють із дітьми з розумовою відсталістю й інтелектуальними порушеннями, – 30 осіб.

Дослідження проводилось у 2017–2019 рр. на базі двох приватних спеціалізованих корекційних центрів м. Харкова для дітей з особливостями розвитку. За організаційними показниками, як-от місце розташування, облаштування робочого місця, рівень заробітної платні, кількість годин роботи на тиждень (зокрема, безпосередньо з дітьми), умови праці в організаціях значних відмінностей не мають.

Психодіагностичним інструментарієм була використана методика «Діагностики рівня емоційного вигорання» В. Бойка (Льїн, 2001).

Вибір методики зумовлений як метою дослідження, так і потребою організацій, на базі яких воно проводилось. Вивчення особливостей актуального стану емоційного вигорання досліджуваних дозволить вивчити його зумовленість змістом професійної діяльності, а також відповідає потребам організацій щодо корегування управлінських рішень, розроблення та реалізації заходів, що дозволять покращити умови утримання персоналу і підвищити ефективність діяльності організації загалом.

Емпіричне дослідження було проведено з використанням методів математичної статистики – аналізу середніх значень, t-критерію Стьюдента, χ^2 -розподілу. Обчислення було проведено за допомогою програмного забезпечення Microsoft Office Excel та Statistica 13.

3. Результати та дискусії

У групі фахівців, що працюють із дітьми, що мають розлади аутистичного спектра (далі – РАС), аналіз отриманих результатів дозволив виявити таке. Поширеність синдрому емоційного вигорання притаманна як першій, так і другій групі досліджуваних.



Отримані дані наведені в Таблиці 1. Відсутність ознак, що мають місце за його наявності, ми визначили у 3,3% досліджуваних, що працюють із дітьми, які мають аутистичні розлади, і у 26,7% досліджуваних, які працюють з іншими категоріями дітей. Отримані дані доводять поширеність цього явища серед дефектологів, що підтверджує дослідження С. Гнездової щодо схильності працівників корекційно-розвиткової освіти до емоційного вигорання, яке, на її думку, зумовлене значним емоційним перенасиченням та зміщенням акцентів на емоційну складову частину діяльності в цій сфері. Отримані результати наочно представлені на рисунку 1.

Порівняння отриманих розподілів показало достовірні відмінності в рівні сформованості емоційного вигорання залежно від

спеціалізації досліджуваних, зв'язок між наявністю синдрому емоційного вигорання та змістом діяльності.

Результати статистичного аналізу проведеного дослідження підтверджують наші припущення щодо впливу наявності дітей з аутистичними розладами як об'єкта психолого-педагогічного супроводу на формування емоційного вигорання спеціалістів корекційно-розвиткового навчання (корекційних педагогів та спеціальних психологів).

Проаналізувавши результати дослідження за рівнем сформованості фаз емоційного вигорання в досліджуваних, виявили статистично достовірні відмінності в їхній кількісній і якісній представленості. Розподіл досліджуваних за рівнем сформованості фази напруження

Таблиця 1

Розподіл досліджуваних за наявністю синдрому емоційного вигорання залежно від спеціалізації

Наявність синдрому емоційного вигорання	Розподіл досліджуваних за спеціалізацією				Критерії значущості розбіжностей і потужності зв'язку		
	Група 1 (працюють із дітьми з РАС)		Група 2 (не працюють із дітьми з РАС)		Критерій χ^2	Критерій Фішера (ϕ)	Коефіцієнт спряженості Пірсона (C)
	Абс	%	Абс	%			
Синдром формується чи сформований	29	96,7	22	73,3	6,405; $p < 0,05$	0,014; $p < 0,05$	0,311*
Синдром відсутній	1	3,3	8	26,7			

Примітка: середній рівень потужності зв'язку (Rea, Parker, 2014).

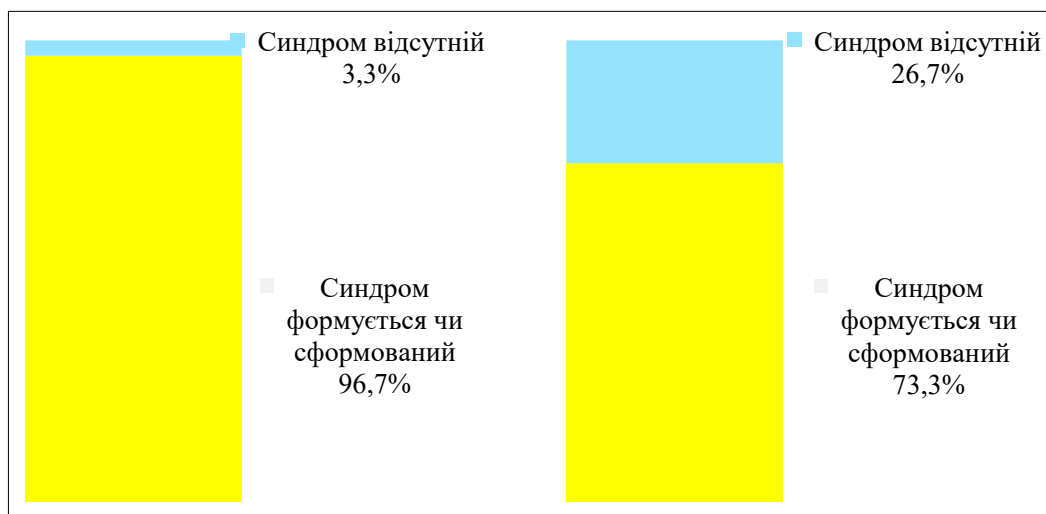


Рисунок 1. Наявність синдрому емоційного вигорання в дефектологів залежно від спеціалізації

та резистентності відрізняється в дефектологів, що працюють із дітьми з аутистичними розладами, та дефектологів, що не працюють із цією категорією дітей ($\chi^2 = 9,109$, $p < 0,05$; $\chi^2 = 6,497$, $p < 0,05$). Для фази виснаження статистично достовірних відмінностей не виявлено. Отримані дані наведено в Таблиці 2.

У фазі напруги несформованість симптому емоційного вигорання виявлено лише в однієї особи із загальної кількості випробовуваних першої групи, що становить 3,3%. На стадії формування спостерігається в 53,3% і сформований у 43,3%. У 50,0% випробовуваних спостерігається формування симптому у фазі резистенції, у 26,7% є сформованим на цій фазі. Відсутність симптому на цій фазі виявлена у 23,3% дефектологів даної групи. На стадії виснаження симптом відсутній у 40,0%, формується у 36,7% і сформований у 23,3% випробовуваних.

Результати, що отримані за допомогою методики для другої групи випробовуваних (дефектологи, що працюють із дітьми з інтелектуальними вадами розвитку), мають відмінності за рівнем сформованості фаз емоційного вигорання.

У фазі напруги несформованість симптому емоційного вигорання виявлено у 26,7% досліджуваних. На стадії формування спостерігається у 23,3% і сформований у 50,0%. У фазі резистенції у 23,3% досліджуваних спостерігається формування симптому, у 23,3% він сформований у цій фазі. Відсутність симптому в цій фазі виявлена у 53,3% дефектологів цієї групи. На стадії виснаження симптому немає в 63,3%, формується у 26,7% і сформований у 10,0% випробовуваних.

Проведений аналіз отриманих даних свідчить про зв'язок між факторною (наявність у роботі дітей з аутистичними розладами) та результативною (наявність емоційного вигорання) ознаками досліджуваних, що є статистично значущим за рівня значущості $p < 0,05$ для фази напруження та фази резистенції.

Як показали результати дослідження, дефектологи, що працюють із дітьми, які мають розлади аутистичного спектра, більш схильні переживати синдром емоційного вигорання, ніж їхні колеги, що не мають справи із цією категорією дітей. Для них характерне формування всіх фаз емоційного вигорання, спостерігається втрата інтересу до роботи, потреби у спілкуванні, оцінювальне й особистісне вибіркове ставлення до змісту своєї роботи, схильність до надмірного виправдання себе.

У дефектологів, що працюють із дітьми з інтелектуальними порушеннями, також спостерігається формування всіх фаз емоційного вигорання, але меншою мірою, провідною є фаза напруження, яка умовно є найменш небезпечною. Напруга проявляється латентно, приховано накопичення руйнівного потенціалу емоційного «вигорання». Невелика частина випробовуваних, порівняно з першою групою, продемонстрували схильність до емоційного вигорання у фазі резистенції, яка проявляється у відчутті втоми та напруженні, у небажанні спілкуватись із колегами по роботі.

Отже, проведене дослідження підтверджує нашу гіпотезу, що зміст роботи, а саме наявність серед дітей, що отримують психолого-педагогічні послуги, осіб, які мають розлади аутистичного спектра, впливає на формування емоційного вигорання в дефектологів.

Детальний аналіз симптомів емоційного вигорання досліджуваних дозволяє визначити особливості структури цього синдрому для кожної із груп (Таблиця 3).

Симптоми емоційного вигорання, які характеризують фазу напруження, для дефектологів першої групи мають показники на рівні сформованості за незадоволеністю собою ($m = 15,93$), на рівні формування за відчуттям тривоги та депресії ($m = 13,37$) та загнаності в кут ($m = 11,50$). Показник симптому переживання психотравмуючих обставин відповідає несформованому рівню ($m = 9,43$). Для другої групи досліджуваних (дефектологи, які не працюють

Таблиця 2

Порівняльна характеристика фаз емоційного вигорання в дефектологів залежно від спеціалізації (кількість осіб)

Рівень сформованості	Фаза НАПРУЖЕННЯ				Фаза РЕЗИСТЕНЦІЯ				Фаза ВИСНАЖЕННЯ			
	група 1		група 2		група 1		група 2		група 1		група 2	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%
відсутня	1	3,3	8	26,7	7	23,3	16	53,3	12	40	19	63,3
формується	16	53,3	7	23,3	15	50,0	7	23,3	11	36,7	8	26,7
сформована	13	43,3	15	50,0	8	26,7	7	23,3	7	23,3	3	10,0
критерій χ^2	9,109, $p < 0,05$				6,497, $p < 0,05$				3,654, $p > 0,05$			



із дітьми, що мають аутистичні розлади) визначені показники на рівні сформованості відсутні. Виявлені показники на рівні формування для симптомів відчуття загнаності в кут ($m = 4,40$), тривоги та депресії ($m = 11,97$), переживання психотравмуючих обставин ($m = 12,13$). Показник симптому незадоволеності собою має низький рівень ($m = 8,80$), що свідчить про відсутність його формування.

Показники симптомів емоційного вигорання, що характерні для фази резистенції, в обох групах досліджуваних не мають високих значень на рівні сформованості. Симптоми розширення сфери економії емоцій та неадекватного вибіркового емоційного реагування перебувають на рівні формування в першій ($m = 12,10$, $m = 10,5$) і другій групах ($m = 10,43$, $m = 11,20$). Симптоми емоційно-моральної дезорієнтації та редукції професійних обов'язків мають показники рівня формування для першої групи ($m = 14,53$, $m = 11,73$) та відсутні у формуванні для другої групи ($m = 9,43$, $m = 9,40$).

Симптоми емоційного вигорання, які характеризують фазу виснаження сфор-

мованого рівня, відсутні в дефектологів обох груп. Для першої групи на рівні формування емоційне відчуження ($m = 12,37$), особистісне відчуження (деперсоналізація) ($m = 10,70$), психосоматичні та психовегетативні порушення ($m = 10,63$). Для другої групи на рівні формування симптом емоційного дефіциту ($m = 10,27$), що відрізняється від першої групи, де показник цього симптому відповідає рівню відсутності формування ($m = 8,87$). Для дефектологів другої групи рівень відсутності формування визначено для симптомів психосоматичних і психовегетативних порушень ($m = 8,77$) і емоційного відчуження ($m = 8,20$).

Порівняльний аналіз симптомів емоційного вигорання показує статистично достовірні відмінності для показників незадоволеністю собою ($t = 5,49$) і емоційного відчуження ($t = 2,80$).

Для дефектологів, що працюють із дітьми, які мають розлади аутистичного спектра, переважними симптомами, що вже сформовані, є «незадоволеність собою» і «емоційне відчуження». Також ці симптоми домінують у 13,8% досліджуваних

Таблиця 3

Формування симптомів емоційного вигорання в дефектологів залежно від спеціалізації

Параметри емоційного вигорання		Середні показники за групами ($M \pm \sigma$)		t-критерій
		Група 1	Група 2	
НАПРУЖЕННЯ	переживання психотравмуючих обставин	9,43 ± 4,80	12,13 ± 5,78	-1,86
	незадоволеність собою	15,93 ± 5,07	8,80 ± 4,89	5,49*
	«загнаність у кут»	11,50 ± 5,61	14,40 ± 5,42	-2,00
	тривога й депресія	13,37 ± 5,35	11,97 ± 6,07	0,93
РЕЗИСТЕНЦІЯ	неадекватне вибіркоче емоційне реагування	10,50 ± 5,56	11,20 ± 5,39	-0,49
	емоційно-моральна дезорієнтація	11,53 ± 5,70	9,43 ± 6,65	1,29
	розширення сфери економії емоцій	12,10 ± 6,89	10,43 ± 5,87	0,99
	редукція професійних обов'язків	11,73 ± 5,56	9,40 ± 6,46	1,47
ВИСНАЖЕННЯ	емоційний дефіцит	8,87 ± 5,51	10,27 ± 5,04	-1,01
	емоційне відчуження	12,37 ± 6,32	8,20 ± 4,92	2,80*
	особистісне відчуження (деперсоналізація)	10,70 ± 6,18	9,50 ± 5,59	0,78
	психосоматичні та психовегетативні порушення	10,63 ± 5,86	8,77 ± 6,63	1,14

*Примітка: достовірність відмінностей на рівні $p < 0,05$

цієї групи. Ми бачимо тенденцію не лише до негативного оцінювання себе, своїх можливостей, а й до уникання емоційного спілкування з іншими, пересиченість контактуванням. Високі показники у сприйнятті обставин професійної діяльності як таких, що неможливо змінити, викликають емоційний та інтелектуальний ступор. Це призводить до виключення емоційної складової частини із трудової сфери.

Досить вагомий симптом «психосоматичні та психовегетативні порушення». Моральний опір емоційному відчуженню від людей, з якими потрібний емоційний контакт, зумовлений змістом діяльності, може знаходити вихід у соматичних або психічних станах.

Показові в даній групі симптоми, що характеризуються значною інтеріоризацією обов'язків і обставин діяльності, підсилюють напругу та психологічні захисні механізми, які мають вплив та реалізацію як у професійній діяльності, так і поза її межами.

У другій групі досліджуваних найпоширеніші симптоми «переживання психотравмуючих обставин» і «загнаність у кут». Усвідомлення чинників діяльності як таких, що важко усунути, призводить до накопичення відчаю й обурення. На нашу думку, цікава відсутність «емоційного переносу» невдоволення зовні на себе. Що може бути пов'язано з низькою інтенсивністю інтеріоризації обов'язків і професійної ролі. Також має місце зменшення емоційного наванта-

ження, яке досягається через скорочення професійних обов'язків і дій, які потребують емоційної участі, емоційно-моральна дезорієнтація. На стадії формування переважними для цієї групи є «тривога й депресія» та «розширення сфери економії емоцій». Почуття невдоволеності роботою й обставинами, що спричиняє напруження у формі ситуативної й особистісної тривоги та розчарування, сприяє скороченню емоційних контактів у професійній діяльності, скороченню обов'язків, що потребують емоційних витрат.

Висновки

Дефектологи, які працюють із дітьми, що мають розлади аутистичного спектра, більше схильні до емоційного вигорання, ніж дефектологи, які не працюють із цією категорією дітей. Характеристики фаз емоційного вигорання в дефектологів, які працюють із дітьми, що мають розлади аутистичного спектра, як кількісно, так і якісно відрізняються від таких у корекційних педагогів і психологів, які не працюють із цією категорією дітей. Для перших характерна у структурі емоційного вигорання сформованість симптому невдоволеності собою та формування емоційного відчуження. Другій групі формування цих симптомів непритаманне.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в розробленні комплексу прийомів психологічного супроводу дефектологів, що працюють із дітьми, що мають розлади аутистичного спектра.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Булатевич Н. Психічне вигорання у професійній діяльності вчителя: огляд зарубіжних досліджень. *Вісник Київського національного університету. Серія «Соціологія. Психологія. Педагогіка»*. 2003. Вип. 15. С. 117–120.
2. Зайчикова Т. Соціально-психологічні детермінанти синдрому «професійного вигорання» у вчителів : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Київ, 2005. 20 с.
3. Петрусенко О., Алексєєнко С. Детермінанти синдрому «професійного вигорання» у педагогічних працівників в аспекті психологічного здоров'я. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2013. Вип. 19. С. 117–123
4. Островська К. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом : монографія. Львів : Тріада-плюс, 2012. 520 с.
5. Скрипник Т. Феноменологія аутизму : монографія. Київ : Фенікс, 2010. 320 с.
6. Ильин Е. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 752 с
7. Проблемы исследования синдрома «выгорания» и пути его коррекции у специалистов «помогающих» профессий (в медицинской, психологической и педагогической практике) : сборник научных статей / под. ред. В. Лукьянова, С. Подсадного. Курск. гос. ун-т. Курск : КГУ, 2007. 168 с.
8. Водопьянова Н., Старченкова Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 336 с.
9. Freundberger H. Staff burnout. *Journal of Social Issues*. 1974. P. 159–166.
10. Maslach C., Schaufeli W., Leiter M. Job burnout. *Annual Review of Psychology*. 2001. Vol. 52. P. 397–422.
11. Richard A. Parker, Louis M. Rea. Designing and Conducting Survey Research : A Comprehensive Guide. 4-th Edition. Jossey-Bass, 2014. 332 p.

REFERENCES:

1. Bulatevych N.M. (2003). Psykhichne vyhorannia u profesiinii diialnosti vchytelia: ohliad zarubizhnykh doslidzhen [Mental burnout in a teacher's professional activity: A review of foreign studies]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu. "Sotsiologhiia. Psykholohiia. Pedagoghika"*. – *Bulletin of Kyiv National University. Series "Sociology. Psychology. Pedagogy"* 15, 117–120 [in Ukrainian].



2. Zaichykova T.V. (2005) Sotsialno-psykholohichni determinanty syndromu "profesiinoho vyhorannia" u vchyteliv [Socio-psychological determinants of teachers' burnout syndrome in teachers]: *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
3. Petrusenko O.I., Aliexsieienko S.D. (2013) Determinanty syndromu "profesiinoho vyhorannia" u pedahohichnykh pratsivnykiv v aspekti psykholohichnoho zdorovia [Determinants of "professional burnout" syndrome in pedagogical workers in the aspect of psychological health]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu. Seriya "Pedahohika i psykholohiia" – Bulletin of Dnipropetrovsk University. Pedagogy and Psychology Series*. 19, 117–123 [in Ukrainian].
4. Ostrovska K.O. (2012) Zasady kompleksnoi psykholoho-pedahohichnoi dopomohy ditiam z autyzmom: Monohrafiia [Principles of comprehensive psychological and pedagogical assistance to children with autism: The monograph.]. Lviv: Triadaplus [in Ukrainian].
5. Skrypnyk T.V. (2010) Fenomenolohiia autyzmu: Monohrafiia [The Phenomenology of Autism: The monograph.]. Kyiv: Feniks [in Ukrainian].
6. Il'in E.P. (2001) Jemocii i chuvstva [Emotions and feelings]. St Petersburg: Piter [in Russian].
7. Luk'janova V.V., Podsadnogo S.A. (2007) Problemy issledovaniia sindroma "vygoranija" i puti ego korrekcii u specialistov "pomogajushhiih" professij (v medicinskoj, psihologicheskoi i pedagogicheskoi praktike) [Problems of research of the "burnout" syndrome and ways of its correction in specialists of "helping" professions (in medical, psychological and pedagogical practice)]. *Collection of scientific articles of Kursk State University*. Kursk: KGU [in Russian].
8. Vodop'janova N.E., Starchenkova E.S. (2008) Sindrom vygoranija: diagnostika i profilaktika. 2-e izd [Burnout Syndrome: Diagnosis and Prevention. 2 edition]. St Petersburg: Piter [in Russian].
9. Freundberger H.J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*. 30, 159–166 [in English].
10. Maslach C.M., Schaufeli W.B., Leiter M.P. (2001) Job burnout. *Annual Review of Psychology*. 52, 397–422 [in English].
11. Richard A. Parker, Louis M. Rea (2014). *Designing and Conducting Survey Research: A Comprehensive Guide*. 4-th Edition. Jossey-Bass [in English].

Стаття надійшла до редакції 05.03.2020.
The article was received 05 March 2020.

УДК 159.9.01
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-2-3>

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Колчигіна Анна Валеріївна,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології
Українська інженерно-педагогічна академія
annakolchyhina@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0001-5354-9791>

Вербовата Валерія Мустаджабівна,
студентка факультету міжнародних освітніх програм
Українська інженерно-педагогічної академія
valeriiaverbovata@outlook.com
<https://orcid.org/0000-0002-0550-9274>

У статті розглянуто особливості розвитку емоційного інтелекту студентів-психологів. Визначено поняття емоційного інтелекту в психологічних дослідженнях. Більшість дослідників під поняттям «емоційний інтелект» розуміє здатність до впізнання, розуміння емоцій та управління ними, це власні емоції суб'єкта та емоції інших людей. Проаналізовано основні підходи до вивчення емоційного інтелекту: модель здібностей Майєра і Саловея, емоційно-соціальний інтелект (ЕСІ) Р. Бар-Она, емоційний інтелект як модель емоційних компетенцій.

Відокремлено **мету** дослідження, що полягає у вивченні особливостей розвитку емоційного інтелекту в студентів-психологів.

Використовувалися такі **методи**: теоретико-методологічний аналіз наукових джерел, систематизація та узагальнення психологічних даних за проблемою дослідження; опитувальники; метод математичної статистики (критерій Мана-Уїтні, t-критерій Вілкоксона). Математична обробка даних здійснювалася за допомогою пакета математико-статистичної програми Statistica 7.0.

Результати. За результатами досліджено рівень емоційного інтелекту студентів, на основі отриманих даних досліджувані розподілені на контрольну й експериментальну групи. Виявлено,