



УДК [159.942.5:376-051]:616.891.4
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2024-3-3

ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ ЯК ПОКАЗНИК ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ПЕДАГОГІВ СИСТЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Погрібна Альона Олександрівна,

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

alyona097575@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6711-342X>

Мелоян Анаїт Едуардівна,

кандидат психологічних наук,
професор кафедри психології

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

anaitmeloyan@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7201-5453>

Мета. В умовах реформування системи освіти в Україні заявлена тематика набуває особливої значущості та актуальності. Одним із найбільш розповсюджених та небезпечних наслідків негативного впливу професії на особистість ми вважаємо емоційне вигорання, що і визначило **мету** нашої роботи – дослідити особливості емоційного вигорання як показника професійної дезадаптації у педагогів системи спеціальної освіти. **Методи.** Для розв'язання дослідницької проблеми було використано надійні і валідні психодіагностичні методики – «Діагностика емоційного вигорання» В.В. Бойка та опитувальник оцінки рівня психофізіологічної професійної дезадаптації О.М. Родіної, в адаптації М.А. Дмитрієвої. Збір емпіричних даних проводився як в групах, так і індивідуально, з дотриманням усіх етичних вимог. Результати. Було встановлено широку розповсюдженість ознак емоційного вигорання у досліджуваній групі – 88,8% респондентів. Визначено, що домінуюча фаза емоційного вигорання у даному педагогічному середовищі – резистенція, ступінь вираженості якої у 59,2% респондентів відповідають «рівню сформованості», у 40,8% – «рівню формування». Встановлено найбільш поширені симптоми емоційного вигорання у педагогів системи спеціальної освіти: за фазою напруги – симптом «переживання психотравмуючих обставин»; за фазою резистенції – «неадекватне емоційне вибіркове реагування», «розширення сфери економії емоцій», «редукція професійних обов'язків»; за фазою виснаження – «психосоматичні й психо вегетативні порушення». Найменшою представленістю у даній категорії досліджуваних виявився симптом, що вказує на незадоволеність собою за фазою напруги. На основі даних кореляційного аналізу та таблиці спряженості було визначено специфіку зв'язків між показниками емоційного вигорання та показниками психофізіологічної професійної дезадаптації у вчителів спеціальних шкіл для дітей з вадами інтелекту. **Висновки.** На основі результатів психодіагностичного дослідження було визначено особливості емоційного вигорання у досліджуваному педагогічному середовищі. Доведено деструктивний характер емоційного вигорання як синдрому професійного стресу. Проаналізовано психофізіологічний аспект професійної дезадаптації вчителів спеціальної школи та визначено його специфіку. На основі аналізу статистично значущих зв'язків між досліджуваними категоріями доведено правомірність розгляду емоційного вигорання як показника професійної дезадаптації педагога системи спеціальної освіти. Встановлено можливість створювати психологічні прогнози щодо виникнення та розвитку професійної дезадаптації даної категорії педагогів на основі аналізу наявних у них проявів емоційного вигорання, що безумовно є цінністю даної роботи.

Ключові слова: стрес, наслідки професійного стресу, дезадаптаційні порушення, професійно-педагогічна діяльність, учителі спеціальної школи.

EMOTIONAL BURNOUT AS AN INDICATOR OF PROFESSIONAL MISADAPTATION OF TEACHERS OF THE SPECIAL EDUCATION SYSTEM

Pohribna Alona Oleksandrivna,
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor of the Department of Psychology
Donbas State Pedagogical University
alyona097575@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6711-342X>

Meloian Anait Eduardivna,
Candidate of Psychological Sciences,
Professor of the Department of Psychology
Donbas State Pedagogical University
anaitmeloyan@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7201-5453>

Purpose. In the conditions of the reform of the education system in Ukraine, the stated topic acquires special significance and relevance. We consider emotional burnout to be one of the most widespread and dangerous consequences of the negative impact of the profession on the individual, which determined the purpose of our work – to investigate the features of emotional burnout as an indicator of professional maladjustment among teachers of the special education system. **Methods.** To solve the research problem, reliable and valid psychodiagnostic methods were used – “Diagnostics of emotional burnout” by V.V. Boyka and the questionnaire for assessing the level of psychophysiological professional maladjustment O.M. Rodinovi, adapted by M.A. Dmitrieva. Collection of empirical data was carried out both in groups and individually, in compliance with all ethical requirements. **Results.** It was found that the signs of emotional burnout were widespread in the studied group – 88.8% of respondents. It was determined that the dominant phase of emotional burnout in this pedagogical environment is resistance, the degree of expression of which in 59.2% of respondents corresponds to the “level of finished formation” and in 40.8% to the “level of progressing formation”. The most common symptoms of emotional burnout among teachers of the special education system were established: the symptom of “experiencing psychotraumatic circumstances” in the tension phase; according to the phase of resistance “inadequate emotional selective response”, “expansion of the sphere of saving emotions”, “reduction of professional duties”; according to the exhaustion phase, “psychosomatic and psychovegetative disorders”. The symptom indicating dissatisfaction with oneself according to the stress phase was the least represented in this category of subjects. Based on the data of the correlation analysis and the conjugation table, the specifics of the relationship between indicators of emotional burnout and indicators of psychophysiological professional maladjustment among teachers of special schools for children with intellectual disabilities were determined. **Conclusions.** Based on the results of the psychodiagnostic study, the features of emotional burnout in the studied pedagogical environment were determined. The destructive nature of emotional burnout as a syndrome of professional stress has been proven. The psychophysiological aspect of professional maladjustment of special school teachers was analyzed and its specificity was determined. Based on the analysis of statistically significant relationships between the studied categories, the legality of considering emotional burnout as an indicator of professional maladjustment of a special education teacher has been proven. It is possible to create psychological prognosis regarding the emergence and development of professional maladjustment of this category of teachers based on the analysis of their emotional burnout, which is definitely the value of this work.

Key words: *stress, consequences of professional stress, maladaptive disorders, professional and pedagogical activity, special school teachers.*

Вступ. Активне реформування системи освіти в Україні, перехід на нові освітні стандарти, зокрема, впровадження системи інтегрованого (інклюзивного) навчання, обумовлює визначальну роль особистості вчителя спеціальної школи в цьому процесі. На педагога системи спеціальної освіти покладено місію забезпечення необхідних умов, що сприяють реалізації особливих освітніх потреб дітей з психофізичними вадами не тільки в процесі шкільного навчання, а й після його завершення. Реалізація даної місії потребує

від фахівця високого рівня професійної компетентності, естетичної та етичної культури, готовності до постійного самовдосконалення, самонавчання, саморозвитку як фахових, так і особистісних якостей, що є основою його педагогічної майстерності. Разом із тим існують дослідження, в яких визначено фактори, які ускладнюють професійно-педагогічну діяльність учителя спеціальної школи та можуть призвести до зриву процесу професіоналізації. Зокрема, С.П. Миронова виділила наступні об'єктивні і суб'єктивні фактори:



висока навантаженість на нервову систему педагога; необхідність працювати з неблагополучними сім'ями; незначна зацікавленість влади, батьків щодо проблем дітей з психофізичними вадами розвитку; невисока заробітна платня; недостатнє навчально-методичне забезпечення спеціальних закладів освіти; певна їхня ізольованість тощо (Миронова, 2019). Виходячи з вищенаведеного, професійну діяльність педагога системи спеціальної освіти можна визначити як стресогенну, а самих фахівців віднести до групи ризику щодо виникнення в них різноманітних дезадаптаційних порушень. Одним із найбільш розповсюджених та небезпечних наслідків негативного впливу професії на особистість ми вважаємо емоційне вигорання, що і визначило **мету** нашої роботи – дослідити особливості емоційного вигорання як показника професійної дезадаптації у педагогів системи спеціальної освіти.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Проблема емоційного вигорання стає предметом наукового пізнання лише у другій половині ХХ століття. Зокрема, Н.І. Freudenberger описав феномен, який він спостерігав у працівників реабілітаційних центрів для людей з психологічними проблемами та визначив його як виснаження енергії у фахівців соціальної сфери внаслідок інтенсивного і тісного спілкування з клієнтами в емоційно перевантаженій атмосфері під час надання професійної допомоги (Freudenberger, 1980). Дослідження даного феномену головним чином були представлені з точки зору клінічного підходу та мали описовий і епізодичний характер.

Появу у 1980 році шкали «Staff Burnout Scale for Health Professionals» (J. Jones) та видання у 1982 році опитувальника «Maslach Burnout Inventory» (С. Maslach, S. Jackson) поклали початок конструктивному, цілеспрямованому дослідженню феномена вигорання. Автори розробили трьох факторну модель емоційного вигорання, згідно з якою вигорання є тривимірним конструктом, що включає в себе три основні компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізацію та редуцію професійних досягнень. Автори акцентували увагу на використанні поняття «синдром» (група симптомів), підкреслюючи таким чином відносну незалежність елементів, що входять до нього, які, об'єднуючись разом, створюють своєрідний синдром вигорання. Вони зазначали, що взаємозв'язок і взаємовплив компонентів вигорання визначають своєрідність проявів та динаміку його розвитку у конкретного фахівця з урахуванням обставин професійної та особистісної життєдіяльності (Maslach, Jackson, 2001, 2012).

Наше дослідження ґрунтується на трьох факторній моделі емоційного вигорання

С. Maslach, S. Jackson та процесуально-динамічній концепції В.В Бойка, яка є наслідком інтегрування теорії С. Maslach, S. Jackson і концепції стресу Н. Selye. Інтерпретація теорії В.В Бойка сучасними дослідниками, дозволяє розглядати емоційне вигорання як динамічний процес, що виникає та розвивається відповідно до механізму розвитку стресу та виступає як механізм психологічного захисту з метою зменшення енергії емоцій у спілкуванні (Кузнєцов, Грицук, 2011; Шкраб'юк, Білик, 2020; Івасюк, 2024).

Підкреслюючи деструктивність емоційного вигорання, Л.М. Карамушка вважає, що даний феномен, на відміну від професійних деформацій, є повним регресом професійного розвитку, оскільки зачіпає особистість у цілому, руйнує її і негативно впливає на ефективність трудової діяльності (Карамушка, Гнускіна, 2018). В результаті нашого попереднього дослідження було виокремлено групу вчителів (12,7% респондентів), у яких відмічався повний регрес професійного розвитку, спостерігалась втрата професійних орієнтирів та цінностей, деструктивні зміни в емоційно-вольовій та особистісній сферах. Для вчителів є характерними зміни і руйнування психологічної структури особистості, що склалася, на тлі розвитку неадекватної професійної Я-концепції, для якої властива втрата контролюючої ролі «Я професійного» і впровадження «Я людського» в область професійної компетенції. Крім цього, спостерігалось поєднання психосоматичних симптомів з ознаками когнітивної та соціальної дисфункції, що негативно позначається на результатах праці та взаємодії з іншими учасниками педагогічного процесу, а також на розвитку самої особистості (Мелоян, Погрібна, 2023). Таким чином, розвиток у даній категорії вчителів професійно-деструктивної діяльності та неадекватної професійної Я-концепції дозволив нам розглядати емоційне вигорання як деструктивний феномен, що цілком узгоджується з науковими поглядами Л.М. Карамушки.

В рамках нашого дослідження необхідно розглянути проблему професійної адаптації. Згідно з сучасним баченням, професійна адаптація розглядається як входження в професію, освоєння нової соціальної ролі, професійне самовизначення, формування особистісних і професійних якостей, досвід самостійного виконання професійної діяльності (Пов'якель, Федоренко, 2012; Федорчук, Можаровська, 2023). Тоді як професійна адаптація педагога розуміється як складний процес активної взаємодії особистості й професійного середовища, цілеспрямований, усвідомлений процес прийняття особистістю змісту професійної педагогічної діяльності, що забезпечує ефективність педагогічної

діяльності, збереження психоемоційного здоров'я особистості, особистісну задоволеність професійною самореалізацією, сприяє особистісному та професійному розвитку педагога (Перегончук, 2010).

Сучасні дослідники розглядають професійну адаптацію як складову загальної схеми адаптації, що включає психофізіологічний, соціально-психологічний, організаційний і власне професійний аспекти. При цьому основним критерієм професійної адаптації педагога виступає професійна адаптованість, яка характеризується: позитивним психоемоційним станом фахівця; готовністю його до професійної діяльності, що виражається у: позитивній внутрішній мотивації професійної діяльності, професійній готовності до реалізації навчальної, наукової, методичної та організаційно-виховної роботи, позитивним ставленням до професійного оточення; позитивною професійною Я-концепцією (Семез, 2010).

Процес порушеної взаємодії суб'єкта праці і професійного середовища, результатом якого є негативні зміни професійної діяльності людини (виробничі конфлікти, зниження ефективності професійної діяльності, зниження мотивації, соматовегетативні захворювання та т.п.) визначається як професійна дезадаптація (Пов'якель, Федоренко, 2012). А. Семез та Л. Семез в своєму дослідженні до основних показників професійної дезадаптації педагога віднесли: незадовільні результати роботи, низький рівень зацікавленості в результатах праці; прагнення змінити місце роботи; відсутність активної участі у суспільному житті, у діяльності колективу; відсутність інтересу до професійного педагогічного росту; постійні конфлікти з колективом, керівництвом, учнями; ігнорування інтересів колективу; незадоволення своєю працею, її результатами, місцем роботи (Семез, 2010).

Методологія та методи. Експериментальне дослідження проводилось на базі спеціальних шкіл для дітей з вадами інтелекту м. Слов'янська та м. Миколаївки. Загальна кількість респондентів – 80 осіб, середній стаж роботи яких – 15-20 років, середній вік – 40-45 років. Для розв'язання дослідницької проблеми було проведено тестування з використанням надійних і валідних психодіагностичних методик (діагностика емоційного вигорання В.В. Бойка, опитувальник оцінки рівня психофізіологічної професійної дезадаптації О.М. Родіної, в адаптації М.А. Дмитрієвої). Наявність зв'язків між досліджуваними змінними виявлялися за допомогою коефіцієнта лінійної кореляції Пірсона та таблиці спряженості, оцінка достовірності відмінностей між отриманими результатами проходила за допомогою параметричного F -критерія Фішера. Збір емпіричних даних проводився як

в групах, так і індивідуально, з дотриманням усіх етичних вимог.

Результати та дискусії. Дослідження емоційного вигорання у вчителів спеціальних шкіл для дітей з вадами інтелекту передбачало встановлення кількісного складу педагогів з ознаками даного синдрому, а також визначення його домінуючих фаз та симптомів. Аналіз отриманих результатів дозволив віднести дану категорію педагогів до групи ризику щодо виникнення емоційного вигорання: його ознаки зафіксовано у 88,8% респондентів. Найбільш вираженою фазою емоційного вигорання у даному педагогічному середовищі виявилась резистенція (100% респондентів, що мають ознаки емоційного вигорання). Для неї характерне усвідомлене чи несвідоме прагнення до психологічного комфорту, виражене в спробах знизити тиск зовнішніх обставин за допомогою наявних у розпорядженні засобів, відгородитися від негативного впливу стрес-факторів тощо. Зазначимо, що показники вираженості даної фази у 59,2% респондентів відповідають «рівню сформованості», у 40,8% – «рівню формування».

Аналіз вираженості симптомів емоційного вигорання у вчителів спеціальних шкіл для дітей з вадами інтелекту показав, що найбільш поширеними серед них виявились: за фазою напруги – симптом «переживання психотравмуючих обставин» (78,9%); за фазою резистенції – «неадекватне емоційне вибіркоче реагування» (70,4%), «розширення сфери економії емоцій» (67,6%), «редукція професійних обов'язків» (52,1%); за фазою виснаження – «психосоматичні й психовегетативні порушення» (50%). Найменшою представленістю у даній категорії досліджуваних виявився симптом, що вказує на незадоволеність собою (18,4%) за фазою напруги. Отримані результати дозволяють констатувати, що емоційне вигорання у фахівців даних навчальних закладів здебільшого представлено симптомами, які відносяться до фази резистенції: виявлена вираженість трьох симптомів із чотирьох.

Аналіз результатів дослідження психофізіологічної професійної дезадаптації у вчителів спеціальних шкіл для дітей з вадами інтелекту показав переважання помірного рівня (52,5%). Основними проявами професійної дезадаптації у даному педагогічному середовищі можна вважати «відчуття втоми» (59,2%), «порушення циклу «сон – активність» (59,1%), «зниження мотивації до діяльності» (55,1%) та «емоційні порушення» (52,3%). Спираючись на соціально-психологічний підхід до означеної проблеми, ми можемо констатувати у більшості респондентів нашої вибірки помірні порушення динамічної рівноваги в системі «людина-професійне середовище» внаслідок негативних впливів сере-



довища на людину. Оскільки професійна діяльність в системі спеціальної освіти характеризується значною стресогенністю та афектогенністю, а емоційне вигорання ми розглядаємо як синдром професійного стресу, постала необхідність дослідити зв'язок між досліджуваними категоріями.

На основі побудованої таблиці спряженості між показниками емоційного вигорання та показниками психофізіологічної професійної дезадаптації ми можемо зазначити, що виражений та помірний рівні психофізіологічної професійної дезадаптації мають вчителі спеціальних шкіл для дітей з вадами інтелекту з ознаками емоційного вигорання (відповідно 22,5% та 59,2%, $p \leq 0,001$). Отже, 81,7% респондентів нашої вибірки, у яких діагностовано емоційне вигорання, більшою мірою характеризуються як професійно дисгармонійні та дезадаптовані: вони відчувають неузгодженість між професійним середовищем та професійною Я-концепцією; недостатність психофізичного, психофізіологічного, морального та емоційного потенціалу, необхідного для ефективної професійної діяльності; психологічне неблагополуччя та незадоволеність власним життям. В той же час нами зафіксована протилежна тенденція – педагоги без ознак емоційного вигорання мають високий рівень психофізіологічної професійної адаптації ($p < 0,001$), що дає нам підстави казати про обумовленість виникнення психофізіологічної професійної дезадаптації наявністю у вчителів спеціальних шкіл для дітей з вадами інтелекту ознак емоційного вигорання.

Для більш поглибленого аналізу зв'язків між показниками фаз/симптомів емоційного вигорання та показниками психофізіологічної професійної дезадаптації у досліджуваній групі було задіяно коефіцієнт лінійної кореляції r -Пірсона. Аналіз коефіцієнтів кореляцій показав, що загальний рівень психофізіологічної професійної дезадаптації має значущі зв'язки з усіма фазами емоційного вигорання: напругою ($r=0,71$; $p \leq 0,001$), резистенцією ($r=0,60$; $p \leq 0,001$) та виснаженням ($r=0,68$; $p \leq 0,001$). Значущі зв'язки зафіксовано з більшістю симптомів означених фаз: «переживанням психотравмуючих обставин» ($r=0,61$; $p \leq 0,001$), «загнаністю до клітки» ($r=0,51$; $p \leq 0,001$), «тривогою і депресією» ($r=0,65$; $p \leq 0,001$) – фаза напруги; «неадекватним вибірковим емоційним реагуванням» ($r=0,41$; $p \leq 0,001$), «розширенням сфери економії емоцій» ($r=0,43$; $p \leq 0,001$), «редукцією професійних обов'язків» ($r=0,64$; $p \leq 0,001$) – фаза резистенції; «емоційним дефіцитом» ($r=0,51$; $p \leq 0,001$), «особистісною відстороненістю» (деперсоналізацією) ($r=0,66$; $p \leq 0,001$), «психосоматичними й психовегетативними порушеннями» ($r=0,66$; $p \leq 0,001$) – фаза виснаження. Отже, рівень

психофізіологічної професійної дезадаптації у даної категорії педагогів прямо пропорційний усім фазам емоційного вигорання та більшості його симптомів. Отримані результати дозволили нам свідчити не лише про обумовленість виникнення психофізіологічної професійної дезадаптації вчителів спеціальних шкіл для дітей з вадами інтелекту наявністю ознак емоційного вигорання, а й його проявами.

Шкала «емоційні порушення» має значні статистично значущі зв'язки з усіма фазами емоційного вигорання: напругою ($r=0,60$; $p \leq 0,001$), резистенцією ($r=0,66$; $p \leq 0,001$) та виснаженням ($r=0,69$; $p \leq 0,001$). У фазі напруги означена шкала значуще пов'язується із «переживанням психотравмуючих обставин» ($r=0,51$; $p \leq 0,001$), «загнаністю до клітки» ($r=0,43$; $p \leq 0,001$), «тривогою і депресією» ($r=0,53$; $p \leq 0,001$); у фазі резистенції – «неадекватним вибірковим емоційним реагуванням» ($r=0,43$; $p \leq 0,001$), «емоційно-моральною дезорієнтацією» ($r=0,42$; $p \leq 0,001$), «розширенням сфери економії емоцій» ($r=0,44$; $p \leq 0,001$), «редукцією професійних обов'язків» ($r=0,62$; $p \leq 0,001$); у фазі виснаження – «емоційним дефіцитом» ($r=0,55$; $p \leq 0,001$), «деперсоналізацією» ($r=0,61$; $p \leq 0,001$), «психосоматичними й психовегетативними порушеннями» ($r=0,65$; $p \leq 0,001$). Отже, «емоційні порушення», які зафіксовано у 52,3% респондентів та які проявляються у зниженому фоні настрою або його коливанні, роздратованості, пасивності, млявості та байдужості, негативному сприйнятті оточуючої дійсності та т.п., обумовлюються проявом широкої симптоматики емоційного вигорання в даному педагогічному середовищі. Отримані результати підкреслюють дисфункціональність емоційного вигорання як специфічного механізму психологічного захисту, який передбачає повне або часткове виключення емоцій у відповідь на психотравмуючі впливи.

Шкала «відчуття втоми», яка є основним показником психофізіологічної професійної дезадаптації у досліджуваній групі (59,2 %), виявила значні зв'язки з фазами напруги та виснаження (відповідно $r=0,64$; $p \leq 0,001$ та $r=0,51$; $p \leq 0,001$) та помірний зв'язок з фазою резистенції ($r=0,48$; $p \leq 0,001$). У фазі напруги означена шкала має статистично значущі зв'язки з такими симптомами, як «переживання психотравмуючих обставин» ($r=0,60$; $p \leq 0,001$), «загнаність до клітки» ($r=0,49$; $p \leq 0,001$) та «тривога і депресія» ($r=0,57$; $p \leq 0,001$). У фазах резистенції та виснаження вона має значущі позитивні зв'язки з «розширенням сфери економії емоцій» ($r=0,36$; $p \leq 0,01$), «редукцією професійних обов'язків» ($r=0,48$; $p \leq 0,001$), «особистісною відстороненістю» (деперсоналізацією) ($r=0,59$; $p \leq 0,001$), «психосоматичними й психовегетативними

порушеннями» ($r=0,51$; $p\leq 0,001$). Отже, «відчуття втоми» більшою мірою пов'язується з фазою напруги (53,5% респондентів нашої вибірки) та її симптомами. У педагогів, які характеризуються усвідомленням психотравмуючих чинників професійної діяльності, які важко або зовсім непереборні, відчувають роздратованість, відчай і обурення, постійні психоемоційні перевантаження, почуття безвиході, знаходяться у стані інтелектуально-емоційного затору, тривоги або депресії, більшою мірою проявляється психофізіологічна професійна дезадаптація у вигляді відчуття втоми. Тобто, дезадаптаційні порушення у вигляді означеного погіршення самопочуття спостерігаються вже на початковому етапі розвитку емоційного вигорання, що свідчить про неадекватність його дії. Цікаво, що симптом «незадоволеність собою» не виявив жодних статистично значущих зв'язків з означеним порушенням професійної адаптації в досліджуваному педагогічному середовищі.

Меншою мірою шкала «відчуття втоми» пов'язується з фазами резистенції та виснаження, при цьому у цих фазах вона позитивно корелює з трьома симптомами, які є домінуючими в симптоматиці емоційного вигорання у даній категорії педагогів. Отже, відчуття втоми як показник психофізіологічної професійної дезадаптації виникає і у фазі опору професійному стресу, коли можливості для роботи в пропонованому режимі вичерпуються і психіка людини починає несвідомо змінювати режим, видалючи фактори, що стали стресогенними. Відчуття втоми виникає як дисфункціональний наслідок редукції професійних обов'язків та розширення сфери економії емоцій. У міру розвитку емоційного вигорання та посилення його симптоматики ми спостерігаємо збільшення ознак психофізіологічної професійної дезадаптації у вигляді означеного показника, про що свідчать отримані кореляційні зв'язки у фазі виснаження.

Шкала «порушення циклу «сон – активність» (59,1% респондентів нашої вибірки) помірно корелює з фазою напруги ($r=0,44$; $p\leq 0,001$) та фазою резистенції ($r=0,40$; $p\leq 0,001$), а також симптомами означених фаз: «переживанням психотравмуючих обставин» ($r=0,38$; $p\leq 0,01$), «тривоги і депресії» ($r=0,50$; $p\leq 0,001$) та «редукцією професійних обов'язків» ($r=0,53$; $p\leq 0,001$). У фазі виснаження спостерігаються значущі позитивні зв'язки з «деперсоналізацією» ($r=0,41$; $p\leq 0,001$) та «психосоматичними й психовегетативними порушеннями» ($r=0,43$; $p\leq 0,001$). Отже, порушення циклу «сон – активність», які проявляються у зменшенні життєвої активності, безсонні або надмірній сонливості, порушеннях ритму сну і неспання, парасомніях та т.п., прямо пропорційні напрузі

та резистенції, що характеризуються переживанням психотравмуючих обставин як нерозв'язних, тривожними і депресивними станами та прагненням до ізоляції, намаганням спростити процес спілкування, скоротити свої професійні обов'язки у сфері ділової взаємодії, обмежити виконання соціальної ролі в ситуаціях, які потребують емоційних затрат. Зазначимо, що означений показник психофізіологічної професійної дезадаптації хоча і не виявив статистично значущих зв'язків з фазою виснаження, проте він обумовлюється симптомами даної фази: «деперсоналізацією» та «психосоматичними й психовегетативними порушеннями». Тобто, запобігання та подолання дисфункціональних і деструктивних змін у особистісній, професійній соціальній сферах тощо, а також психосоматичних й психовегетативних порушень у вчителів спеціальних шкіл для дітей з вадами інтелекту може виступати засобом попередження психофізіологічної професійної дезадаптації у вигляді порушення циклу «сон – активність».

Шкала «зниження мотивації до діяльності» (55,1% респондентів) виявила значні статистично значущі зв'язки з усіма фазами емоційного вигорання: напругою ($r=0,64$; $p\leq 0,001$), резистенцією ($r=0,51$; $p\leq 0,001$) та виснаженням ($r=0,56$; $p\leq 0,001$). У фазі напруги вона значуще пов'язується із «переживанням психотравмуючих обставин» ($r=0,62$; $p\leq 0,001$), «незадоволеністю собою» ($r=0,41$; $p\leq 0,001$), «заганістю до клітки» ($r=0,57$; $p\leq 0,001$); у фазі резистенції – «розширенням сфери економії емоцій» ($r=0,43$; $p\leq 0,001$), «редукцією професійних обов'язків» ($r=0,44$; $p\leq 0,001$); у фазі виснаження – «деперсоналізацією» ($r=0,49$; $p\leq 0,001$) та «психосоматичними й психовегетативними порушеннями» ($r=0,52$; $p\leq 0,001$). Отже, мотивація до діяльності знижується у вчителів спеціальних шкіл для дітей з вадами інтелекту на усіх етапах розвитку емоційного вигорання. Більшою мірою вона пов'язується з негативними враженнями від зовнішніх факторів діяльності, сприйняттям умов роботи та професійних міжособистісних відносин як психотравмуючих, постійними фізичними і психологічними перевантаженнями, почуттям напруги, безсилля, загнаності у глухий кут, незадоволеністю власною професійною діяльністю та собою як професіоналом, розширенням емоційної замкнутості, відчуження за межі професійної діяльності, намаганням згорнути професійну діяльність, порушенням професійних відносин, відокремленням, антигуманістичним настроєм по відношенню до суб'єктів педагогічного процесу, відхиленнями в соматичних або психічних станах тощо.

Відносно інших показників психофізіологічної професійної дезадаптації, які не мають ведучих позицій в досліджуваній групі,



ми спостерігаємо значну кількість статистично значущих зв'язків з емоційним вигоранням. Так, шкала «особливості соціальної взаємодії» позитивно корелює з усіма фазами емоційного вигорання: напругою ($r=0,70$; $p \leq 0,001$), резистенцією ($r=0,50$; $p \leq 0,001$) та виснаженням ($r=0,66$; $p \leq 0,001$). У фазі напруги вона пов'язується з «переживанням психотравмуючих обставин» ($r=0,55$; $p \leq 0,001$) та «тривогою і депресією» ($r=0,67$; $p \leq 0,001$); у фазі резистенції – з «редукцією професійних обов'язків» ($r=0,47$; $p \leq 0,001$); у фазі виснаження – з «деперсоналізацією» ($r=0,65$; $p \leq 0,01$) та «психосоматичними й психовегетативними порушеннями» ($r=0,62$; $p \leq 0,01$). Шкала «соматовегетативні порушення» також значуще пов'язується з усіма фазами емоційного вигорання (відповідно $r=0,56$; $p \leq 0,001$, $r=0,41$; $p \leq 0,001$ та $r=0,58$; $p \leq 0,001$). Вона має значні зв'язки з такими симптомами, як «переживання психотравмуючих обставин» ($r=0,51$; $p \leq 0,001$), «тривога і депресія» ($r=0,51$; $p \leq 0,001$), «редукція професійних обов'язків» ($r=0,51$; $p \leq 0,001$), «емоційний дефіцит» ($r=0,51$; $p \leq 0,001$), «деперсоналізація» ($r=0,54$; $p \leq 0,001$) та «психосоматичні й психовегетативні порушення» ($r=0,58$; $p \leq 0,001$). Шкала «зниження загальної активності» помірно пов'язується з фазою напруги ($r=0,49$; $p \leq 0,001$) та її симптомами: «переживанням психотравмуючих обставин» ($r=0,48$; $p \leq 0,001$), «тривогою і депресією» ($r=0,43$; $p \leq 0,001$). Вона також має позитивні значущі зв'язки з фазою резистенції ($r=0,61$; $p \leq 0,001$) та конкретними симптомами даної фази: «неадекватним вибірково емоційним реагуванням» ($r=0,40$; $p \leq 0,001$), «розширенням сфери економії емоцій» ($r=0,51$; $p \leq 0,001$) та «редукцією професійних обов'язків» ($r=0,47$; $p \leq 0,001$). Шкала «особливості окре-

мих психічних процесів» виявила помірний зв'язок з фазами резистенції ($r=0,44$; $p \leq 0,001$) та виснаження ($r=0,41$; $p \leq 0,001$). У фазі резистенції вона позитивно корелює з «неадекватним вибірково емоційним реагуванням» ($r=0,43$; $p \leq 0,001$) та «редукцією професійних обов'язків» ($r=0,51$; $p \leq 0,001$); у фазі виснаження – з «деперсоналізацією» ($r=0,45$; $p \leq 0,001$) та «психосоматичними й психовегетативними порушеннями» ($r=0,41$; $p \leq 0,001$).

Висновки. Виходячи з вищенаведеного, ми можемо констатувати, що усі показники емоційного вигорання, які було зафіксовано в досліджуваній групі, мають значну кількість статистично значущих зв'язків з показниками психофізіологічної професійної дезадаптації. Результати проведеного кореляційного аналізу дають нам підстави розглядати емоційне вигорання як показник професійної дезадаптації вчителів спеціальних шкіл для дітей з вадами інтелекту. Отримані результати цілком узгоджуються з умовиводами, викладеними в проаналізованих наукових теоріях, при цьому вони значно розширюють уявлення про особливості емоційного вигорання та психофізіологічний аспект професійної дезадаптації вчителів спеціальних шкіл для дітей з вадами інтелекту.

Крім цього, результати нашого дослідження дають змогу на основі наявних показників фаз/симптомів емоційного вигорання прогнозувати виникнення проявів психофізіологічної професійної дезадаптації у даній категорії педагогів, що безумовно є цінністю даної роботи.

Подальшими перспективами дослідження вважаємо розробку дієвих методів психокорекції емоційного вигорання, враховуючи специфіку професійної діяльності вчителя спеціальної школи та їх впровадження в роботу психологічних служб системи спеціальної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Івасюк А. Генеза емоційного вигорання особистості. *Вісник Національного університету оборони України*. 2024. Вип. 78(2). С. 71–80.
2. Карамушка Л.М., Гнускіна Г.В. Психологія професійного вигорання підприємців. Київ: Логос, 2018. 198 с.
3. Кузнецов М.А., Грицук О.В. Емоційне вигорання вчителів: основні закономірності динаміки. Харків: ХНПУ, 2011. 206 с.
4. Мелоян А.Е., Погрібна А.О. Психологічні особливості емоційного вигорання як синдрому професійного стресу вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту. *Габітус*. 2023. Вип. 47. С. 67–72.
5. Миронова С.П. Розвиток фахової компетентності корекційних педагогів у процесі професійної діяльності. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова: збірник наукових праць*. 2019. Вип. 39. С. 123–129.
6. Перегончук Н.В. Професійна адаптація й особистісний розвиток педагога. *Вісник післядипломної освіти*. 2010. Вип. 1(2). С. 317–327.
7. Пов'якель Н.І., Федоренко А.Ф. Практична психологія професійної адаптації / дезадаптації. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. 325 с.
8. Семез А., Семез Л. Професійна адаптація як процес трансформації особистості молодого вчителя. *Наукові записки КДПУ*. Серія: Педагогічні науки. 2010. Вип. 88. С. 217–221.
9. Федорчук Т.Ю., Можаровська Т.В. Теоретичні аспекти психологічних особливостей адаптації працівників. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2023. Вип. 2. С. 65–68.
10. Шкраб'юк В., Білик Д. Емоційне вигорання особистості: психологічний аналіз проблеми. *Молодий вчений*. 2020. Вип. 10(86). С. 293–296.

11. Freudenberger H., Richelson G. Burnout: The high cost of high achievement. NY Garden City: Ancor Press, 1980. 214 p.
12. Maslach C., Schaufeli W.B., Leiter M.P. Burnout. *Annual Review of Psychology*. 2001. V. 52. P. 397–422.
13. Maslach C., Leiter M.P., Jackson S.E. Making a significant difference with burnout interventions: Researcher and practitioner collaboration. *Journal of Organizational Behavior*. 2012. №33. P. 296–300.

REFERENCES:

1. Ivasiuk A. (2024). Heneza emotsiinoho vyhorannia osobystosti [The genesis of emotional burnout of the personality]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy – Bulletin of the National Defense University of Ukraine*, 78(2), 71–80 [in Ukrainian].
2. Karamushka, L.M. & Hnuskina, H.V. (2018). Psykholohiia profesiinoho vyhorannia pidpnyiemtsiv [Psychology of professional burnout of entrepreneurs]. Kyiv: Logos [in Ukrainian].
3. Kuznietsov, M.A. & Hrytsuk, O.V. (2011). Emotsiine vyhorannia vchyteliv: osnovni zakonomirnosti dynamiky [Emotional burnout of teachers: the main patterns of dynamics]. Kharkiv: KhNPU [in Ukrainian].
4. Meloian, A.E. & Pohribna, A.O. (2023). Psykholohichni osoblyvosti emotsiinoho vyhorannia yak syndromu profesiinoho stresu vchyteliv shkil-internativ dlia ditei z vadamy intelektu [Psychological features of emotional burnout as a syndrome of professional stress of teachers of boarding schools for children with intellectual disabilities]. *Habitus – Habitus*, 47, 67–72 [in Ukrainian].
5. Myronova, S.P. (2019). Rozvytok fakhovoi kompetentnosti korektsiinykh pedahohiv u protsesi profesiinoy diialnosti [Development of professional competence of correctional teachers in the process of professional activity]. *Naukovyi chasopys NPU im. M.P. Drahomanova – Scientific journal of the NPU named after M.P. Drahomanova: collection of scientific papers*, 39, 123–129 [in Ukrainian].
6. Perehonchuk, N.V. (2010). Profesiina adaptatsiia y osobystisnyi rozvytok pedahoha [Professional adaptation and personal development of the teacher]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity – Bulletin of postgraduate education*, 1(2), 317–327 [in Ukrainian].
7. Poviakel, N.I. & Fedorenko, A.F. (2012). Praktychna psykholohiia profesiinoy adaptatsii / dezadaptatsii [Practical psychology of professional adaptation / maladaptation]. Kyiv: NPU named after M.P. Drahomanova [in Ukrainian].
8. Semez, A., & Semez, L. (2010). Profesiina adaptatsiia yak protses transformatsii osobystosti molodoho vchytelia [Professional adaptation as a process of transformation of a young teacher's personality]. *Naukovi zapysky KDPU. Seriya: Pedagogichni nauky – Scientific notes of KSPU. Series: Pedagogical sciences*, 88, 217–221 [in Ukrainian].
9. Fedorchuk T.Iu., & Mozharovska T.V. (2023). Teoretychni aspekty psykholohichnykh osoblyvosteii adaptatsii pratsivnykiv [Theoretical aspects of psychological features of employee adaptation]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriya: Psykholohiia – Scientific Bulletin of the Uzhhorod National University. Series: Psychology*, 2, 65–68 [in Ukrainian].
10. Shkrabiuk V., & Bilyk D. (2020). Emotsiine vyhorannia osobystosti: psykholohichniy analiz problemy [Emotional burnout of the personality: a psychological analysis of the problem]. *Molodyi vchenyi – A young scientist*, 10(86), 293–296 [in Ukrainian].
11. Freudenberger, H., & Richelson G. (1980). Burnout: The high cost of high achievement. NY Garden City: Ancor Press [in English].
12. Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2001). Burnout. *Annual Review of Psychology*, V. 52, 397–422 [in English].
13. Maslach, C., Leiter, M.P., & Jackson, S.E. (2012). Making a significant difference with burnout interventions: Researcher and practitioner collaboration. *Journal of Organizational Behavior*, 33, 296–300 [in English].

Стаття надійшла до редакції 28.06.2024.
The article was received 28 June 2024.