



УДК 159.944.4:37.011.3-051

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ КОПІНГ-РЕСУРСІВ УЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ РІЗНИХ ТИПІВ

Погрібна А.О., к. психол. н.,
викладач кафедри прикладної психології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

У статті наводяться результати експериментального дослідження, виконаного в рамках ресурсного підходу подолання стресу та присвяченого проблемі копінг-ресурсів учителів загальноосвітніх шкіл різних типів. Під час порівняльного аналізу визначено внутрішньо-професійні особливості копінг-ресурсів учителів загальноосвітніх шкіл різних типів, встановлено залежність між емоційним вигоранням і нестачею копінг-ресурсів у педагогів. Доведено якісну специфічність отриманих зв'язків, їхню обумовленість особливостями професійної діяльності в тому чи іншому освітньому середовищі.

Ключові слова: копінг-ресурси, емоційне вигорання, педагогічна діяльність, стрес, опанування стресових ситуацій.

В статье приводятся результаты экспериментального исследования, выполненного в рамках ресурсного подхода к преодолению стресса и посвященного проблеме копинг-ресурсов учителей общеобразовательных школ разных типов. В ходе сравнительного анализа определены внутрипрофессиональные особенности копинг-ресурсов учителей общеобразовательных школ разных типов, установлена зависимость между эмоциональным выгоранием и нехваткой копинг-ресурсов у педагогов. Доказана качественная специфичность полученных связей, их обусловленность особенностями профессиональной деятельности в той или иной образовательной среде.

Ключевые слова: копинг-ресурсы, эмоциональное выгорание, педагогическая деятельность, стресс, совладение со стрессовыми ситуациями.

Pogribna A.O. COMPARATIVE ANALYSIS OF COPING-RESOURCES OF TEACHERS OF SCHOOLS OF VARIOUS TYPES

The article presents the results of an experimental study carried out within the framework of a resource approach to coping with stress and devoted to the problem of coping resources of teachers of general schools of various types. In the course of the comparative analysis, the intraprofessional features of coping resources of teachers of general education schools of various types have been determined, and the relationship between emotional burnout and lack of coping resources among educators has been established. The qualitative specificity of the obtained links, their conditionality by the features of professional activity in this or that educational environment is proved.

Key words: coping resources, emotional burnout, pedagogical activity, stress, coping with stressful situations.

Постановка проблеми. Вивчення особистості педагога, продуктивності й ефективності його професійної діяльності є одним із найбільш глобальних та актуальних завдань для сучасної психологічної науки та практики. Як відомо, професійний розвиток, як частина загального розвитку особистості, являє собою досить складний процес, що має циклічний характер. У процесі професіоналізації людина не тільки набуває необхідних знань, вмінь і навичок, розвиває професійні здібності, а й може відчувати на собі негативний вплив професійного середовища, що призводить до виникнення різного роду деформацій і деструкцій, станів, які негативно впливають на особистість професіонала в рамках професії та за її межами (В.В. Бойко, Н.Є. Водоп'янова, Н.В. Гришина, Е.Ф. Зеєр, Л.М. Карамушка, М.А. Кузнецов, С.Д. Максименко, А.К. Маркова,

К. Маслач, В.М. Чорнобровкін, В.А. Чорнобровкіна, Т.С. Яценко та інші). Професійне функціонування педагогів із цієї позиції розглядається як емоційно напружена соціальна активність, а сама педагогічна діяльність характеризується постійною присутністю негативно виражених стресорів. Хронічна емоційна насиченість професійної діяльності педагога вимагає від нього наявності великих резервів самовладання, навичок саморегуляції та тому подібного, тобто високофункціональної копінг-поведінки, у структурі якої копінг-ресурсам відводиться ключова позиція [3; 5; 7]. Відсутність або недостатній розвиток базисних копінг-ресурсів не тільки перешкоджає позитивній професіоналізації, унеможливорює здатність надавати необхідну психологічну та соціальну підтримку суб'єктам педагогічної діяльності та відбивається на психологічному здоров'ї та якості життя педагогіч-

них працівників, але й впливає на показники психологічного здоров'я та самопочуття учнів. Відзначимо також, що дослідження опанування вчителями стресових ситуацій здатне забезпечити пошук «мішеней» для психологічної корекції особистості та її поведінкових стереотипів, а це, у свою чергу, є одним із найбільш складних завдань сучасної психології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні проблема опанування (копінгу) є однією з найбільш затребуваних у зарубіжній і вітчизняній психології. Досліджуючи копінг-ресурси вчителів як невід'ємну складову копінг-поведінки, ми, перш за все, спирались на концептуальні положення теорії психологічного стресу та «консервації» ресурсів (COR-теорії) S. Hobfoll [8], центральною ланкою якої є положення про накопичення («консервацію») ресурсів як своєрідного антиципаторного (передбачуваного) копінгу. Втрату ресурсів автор розглядав як первинний механізм, що запускає стресові реакції. На думку S. Hobfoll, стресогенною є не сама життєва подія, а пов'язана із цим втрата будь-якої життєвої позиції – втрата статусу, заробітку, влади, самоповаги та тому подібне. Як ресурси автор виділив матеріальні та нематеріальні об'єкти (дохід, будинок, бажання, цілі та тому подібне); зовнішні та внутрішні (інтраперсональні) змінні (соціальна підтримка, самоповага, професійні вміння, оптимізм, життєві цінності і тому подібне); психічні та фізичні стани; вольові, емоційні та енергетичні характеристики тощо.

Розвиваючи цю концепцію з позиції суб'єктно-ресурсного підходу, російський дослідник Н.Є. Водоп'янова у своєму дисертаційному дослідженні науково обґрунтувала запропонований психодіагностичний інструментарій, за допомогою якого можна оцінити адаптаційні можливості й стресову уразливість через категорію втрат і придбань персональних ресурсів. На думку автора, чим вищий індекс ресурсності, який визначається як баланс між втратами та придбаннями особистісних і соціально-психологічних ресурсів, тим вищий адаптаційний потенціал і стресостійкість особистості [1].

Дослідження проблеми копінг-ресурсів у рамках суб'єктно-ресурсного підходу надає можливість виділити їхні змістовні характеристики. Найбільш детальну класифікацію копінг-ресурсів на пострадянському просторі надав Л.В. Куліков [4]. На його думку, до особистісних ресурсів подолання стресу можна віднести активну мотивацію подолання, ставлення до стресових ситуацій як можливості придбання нового

досвіду й особистісного зростання, силу Я-концепції, активну життєву установку, позитивність і раціональність мислення, емоційно-вольові якості, фізичні ресурси. Інформаційні та інструментальні ресурси містять здатність контролювати ситуацію, використання методів або засобів досягнення поставлених цілей, готовність до самозміни, здатність до адаптації, когнітивної структуризації й осмислення ситуації і тому подібне. До матеріальних ресурсів належать такі: високий рівень фінансових статків або матеріальних умов, безпека життя, стабільність оплати праці, гігієнічні фактори життєдіяльності.

Сьогодні в межах ресурсного підходу подолання стресу як особистісні копінг-ресурси науковці також називають такі: активність (Т.Л. Крюкова, В.Д. Небиліцин, Л.М. Собчик та інші), емоційний інтелект (І.М. Андреева, І.Ю. Афоніна, Т.І. Солодкова та інші), опануючий інтелект (А.В. Лібіна), сензитивність до відчуження (Т.А. Ткачук), креативність (К.В. Гузь, Н.С. Колієнко, Д.Д. Отич та інші), ціннісно-смилова сфера (Л.І. Анциферова, О.І. Бабич, Т.О. Ларіна, Д.О. Леонтьєв та інші), позитивна Я-концепція, інтернальний локус контролю, соціальна компетентність, емпатія, афіліація (О.А. Резнікова, Н.О. Сирота, С.О. Хазова, В.М. Ялтонський та інші), міжпоколінні відносини (Є.А. Петрова), організаторські здібності (А.В. Поденко), відповідальність (В.В. Грандт, Л.І. Дементій, А.Ю. Мальонова), самостійність (Т.Л. Крюкова) та тому подібне. До середовищних копінг-ресурсів найчастіше відносять систему соціальної підтримки, соціально-підтримуючі процеси (В.А. Абабков, Л.І. Дементій, Н.О. Сирота, В.М. Ялтонський та інші).

У контексті нашої проблематики особливої уваги заслуговують дослідження копінг-ресурсів учителів загальноосвітніх шкіл. Наприклад, А.В. Кіась як провідні копінг-ресурси виділила високий рівень рефлексії та емпатії, особистісну самоактуалізацію, демократичний і змішаний стиль взаємодії зі спрямованістю «на розвиток» і «на результат» [3]. А.В. Сидоренко [6] доповнила цей перелік і додала до нього адекватний стиль педагогічної взаємодії, здатність вирішення конфліктів шляхом співробітництва, професійну спрямованість на взаємодію та результат діяльності тощо. Емпатію як базисний копінг-ресурс педагогів визначила у своєму дослідженні також Т.О. Данилова. До основних копінг-ресурсів учителів вона додала особистісну й професійну самооцінку, локус контролю, афіліацію, сензитивність до відчуження, соціальну підтримку та її сприйняття [2]. Про-



довжуючи ідеї провідних зарубіжних і вітчизняних науковців (Л.А. Александрової, Н.В. Калініної, Т.О. Ларіної, Т.М. Титаренко, S. Kobasa, S. Maddi, P.G. Williams та інших), Ю.Ю. Чечурова [7] як провідні копінг-ресурси педагогів називає високі рівні життєстійкості (та її основних компонентів – залученості, контролю, прийняття ризику) та самоставлення (і його компонентів – самоповаги, самоінтересу, аутосимпатії, очікування позитивного ставлення від інших).

Аналіз літературних джерел показав високу зацікавленість науковцями означеною проблематикою. При цьому спостерігається недостатнє врахування внутрішньо-професійних відмінностей копінг-ресурсів учителів загальноосвітніх шкіл різних типів, що, на нашу думку, обмежує можливості психологічного супроводу фахівців.

Постановка завдання. Метою дослідження є порівняльний аналіз копінг-ресурсів учителів загальноосвітніх шкіл різних типів та їхніх зв'язків з емоційним вигоранням.

Методики та організація дослідження. Експериментальне дослідження було проведено з використанням стандартизованих психодіагностичних методик: 1) методика «Втрати та придбання персональних ресурсів», автори – Н.Є. Водоп'янова, М. Штейн; 2) Фрайбурзький багатфакторний особистісний опитувальник, автори – J. Fahrenberg, R. Hampel, H. Selg, в адаптації А.О. Крилова, Т.І. Ронгинської; 3) методика «Діагностика емоційного вигорання», автор – В.В. Бойко.

У дослідженні взяли участь 240 педагогічних працівників, середній стаж роботи яких – 15–20 років, середній вік – 40–45 років. Експериментальну групу нашого дослідження склали вчителі шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту м. Слов'янська та м. Миколаївки в кількості 80 осіб. Першу контрольну групу склали вчителі ЗОШ-інтернатів м. Слов'янська, Краматорська та Лиману, до складу другої контрольної групи увійшли вчителі ЗОШ м. Слов'янська. Кількість респондентів у контрольних групах дорівнювала їхній кількості в експериментальній групі та становила, відповідно, 80 осіб у кожній із них.

Виклад основного матеріалу дослідження. Порівняльний аналіз показників вираження ресурсності вчителів загальноосвітніх шкіл різних типів показав домінування низького рівня ресурсності в 57,5 % педагогів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту, що значно перевищує кількість учителів, які працюють у загальноосвітніх школах-інтернатах (57,5 % проти 35,0 %; $p \leq 0,01$) і загальноосвітніх школах

(57,5 % проти 12,5 %; $p \leq 0,001$). Крім того, у більшості вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту (58,7 %) суб'єктивні оцінки втрат внутрішніх ресурсів перевищують кількість показників їхніх придбань. Отримані результати значно переважають над представленою кількістю показників, отриманих у контрольних групах 1 і 2 (58,7 % проти 41,3 % та 20,0 %; $p \leq 0,001$). Отже, у вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту більшою мірою, порівняно з іншими категоріями педагогів, спостерігається порушення балансу між втратами та придбаннями персональних ресурсів, низька здатність до їхньої мобілізації, схильність до надмірного витрачання внутрішніх ресурсів, при цьому відзначається невміння їх раціонально використовувати та оновлювати. Це надає нам підстави стверджувати про низькі адаптаційні можливості та високу стресову уразливість фахівців цих навчальних закладів.

Порівняльний аналіз представленості станів і властивостей особистості вчителів загальноосвітніх шкіл різних типів показав, що у вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту, порівняно із колегами з інших навчальних закладів, більшою мірою виражені такі шкали: «невротичність» (62,5 % респондентів експериментальної групи проти 37,5 % вчителів контрольної групи 1 ($p \leq 0,001$) та 25 % контрольної групи 2 ($p \leq 0,001$)), «дратівливість» (56,3 % респондентів експериментальної групи проти 30 % вчителів контрольної групи 1 ($p \leq 0,001$) та 25 % контрольної групи 2 ($p \leq 0,001$)), «емоційна лабільність» (36,2 % респондентів експериментальної групи проти 23,7 % вчителів контрольної групи 1 ($p \leq 0,05$) та 16,3 % контрольної групи 2 ($p \leq 0,001$)). Статистично значущих відмінностей за означеними шкалами між контрольними групами не виявлено.

Суттєві відмінності зафіксовано під час порівняння показників вираження «депресивності», «сором'язливості» та «врівноваженості» в досліджуваних вибірках. Наприклад, у вчителів шкіл-інтернатів і шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту, порівняно із ЗОШ, більшою мірою виражена «депресивність» ($p \leq 0,001$) і «сором'язливість» ($p \leq 0,001$), меншою – «врівноваженість» ($p \leq 0,001$).

Зважаючи на вищенаведене, можна сказати, що більшою мірою особистісні стани та властивості негативного спрямування діагностовано у вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту, що свідчить про дефіцит копінг-ресурсів і низьку резистентність до стресу респондентів експериментальної групи. Педагоги інтернатних

закладів освіти, порівняно із ЗОШ, значно більше схильні відчувати пригніченість, тривожність, невпевненість і недовіру до світу, у них низька стресостійкість, виникають труднощі в соціальних контактах. Тобто спостерігається психологічне неблагополуччя, яке в умовах освітнього середовища загрожує психологічній безпеці суб'єктів педагогічної діяльності.

Аналіз зв'язків між показниками копінг-ресурсів і показниками емоційного вигорання дав змогу визначити статистично значущі зв'язки між рівнем ресурсності та ознаками емоційного вигорання в досліджуваних групах (див. табл. 1).

Як видно з таблиці 1, вчителі як експериментальної, так і контрольних груп, що мають низький рівень ресурсності, виявилися схильними до емоційного вигорання ($p \leq 0,001$). Отож ми можемо констатувати, що дисбаланс між придбаннями та втратами особистісних ресурсів зумовлює виникнення емоційного вигорання у всіх категорій педагогічних працівників. Відмінності ми зафіксували між середнім рівнем ресурсності та показниками емоційного вигорання в експериментальній та контрольній групі 2 (ЗОШ): у середовищі вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту

середній рівень ресурсності не пов'язується з емоційним вигоранням, на відміну від педагогів ЗОШ, для яких цей рівень ресурсності виявився прямо пропорційним виникненню емоційного вигорання ($p \leq 0,01$). Високий рівень ресурсності спостерігається у вчителів без ознак емоційного вигорання як в експериментальній групі, так і в контрольних групах ($p \leq 0,001$). Отже, підтримка балансу між професійними та життєвими розчаруваннями й досягненнями може бути умовою попередження емоційного вигорання в педагогічному середовищі.

Аналізуючи співвідношення показників «придбань» і «втрат» персональних ресурсів, можна засвідчити, що суб'єктивні оцінки втрат внутрішніх ресурсів перевищують кількість показників їхнього придбання у всіх категорій учителів, які мають ознаки емоційного вигорання ($p \leq 0,001$) (див. табл. 2).

Отож надмірне витрачання внутрішніх резервів без належного та своєчасного їх поповнення зумовлює виникнення емоційного вигорання у вчителів, незалежно від їхньої педагогічної спрямованості. Водночас ми отримали результати, які показали відмінності між експериментальною та контрольною групою 2: у фахівців

Таблиця 1

Співвідношення показників копінг-ресурсів із показниками емоційного вигорання в досліджуваних вибірках

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

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

Таблиця 2

Співвідношення показників ресурсних втрат і придбань із показниками емоційного вигорання в досліджуваних вибірках

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

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



шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту рівнозначність втрат і придбань ресурсів визначає нормальну професіоналізацію, на відміну від учителів ЗОШ, для яких проста відсутність ресурсних втрат може виступати фактором ризику появи в них емоційного вигорання ($p \leq 0,01$). Зазначимо, що переважання показників «придбань» особистісних ресурсів над їхніми «втратами», яке свідчить про можливість накопичувати адаптаційні резерви, для всіх категорій педагогів виявилось засобом запобігання емоційного вигорання ($p \leq 0,001$).

Результати порівняльного аналізу зв'язків між станами/властивостями особистості та наявністю ознак емоційного вигорання у вчителів загальноосвітніх шкіл різних типів засвідчили, що високе вираження таких шкал, як «невротичність», «депресивність», «дратівливість», «сором'язливість» та «емоційна лабільність» значною мірою характерна для вчителів з ознаками емоційного вигорання, незалежно від спрямування навчального закладу ($p \leq 0,001$). Отже, недостатність емоційної та стресостійкості, активності, оптимістичності, упевненості в собі, навичок саморегуляції та тому подібного прямо пропорційна ознакам емоційного вигорання в досліджуваному педагогічному середовищі (див. табл. 3).

«Врівноваженість», яка відображає стійкість до впливу стрес-факторів, навпаки, виявилася притаманна більшою мірою педагогам усіх категорій, що не мають ознак емоційного вигорання ($p \leq 0,001$). Це надало нам підстави розглядати означену особистісну властивість як найважливіший копінг-ресурс для вчителів досліджуваних навчальних закладів (див. табл. 3).

Відмінності було зафіксовано під час порівняння показників за шкалами «спонтанна агресивність», «реактивна агресивність», «товариськість», «маскулінізм-фемінізм», «екстраверсія» та ознаками емоційного вигорання, отриманих у респондентів досліджуваних вибірок. Наприклад, у вчителів експериментальної групи та контрольної групи 1, на відміну від ЗОШ, високе вираження «спонтанної агресивності» та «реактивної агресивності» зафіксовано більшою мірою в респондентів, які мають ознаки емоційного вигорання: в експериментальній групі відмінності відповідають рівню статистичної значущості $p \leq 0,01$, у контрольній групі 1 рівню статистичної значущості $p \leq 0,001$. На відміну від педагогів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту, у фахівців контрольних груп «товариськість» виявлена здебільшого в респондентів, які не мають ознак емоційного вигорання

Таблиця 3

Співвідношення показників станів і властивостей особистості високого ступеня вираження з показниками емоційного вигорання в досліджуваних вибірках

стани та властивості особистості	ЗОШ-інтернати для дітей із вадами інтелекту			ЗОШ-інтернати			ЗОШ		
	без емоц. вигорання (n=9)	з емоц. вигоранням (n=71)	φ	без емоц. вигорання (n=22)	з емоц. вигоранням (n=58)	φ	без емоц. вигорання (n=38)	з емоц. вигоранням (n=42)	φ
невротичність	0 %	70,4 %	5,63***	0 %	51,7 %	6,41***	0 %	47,6 %	6,80***
спонтанна агресивність	0 %	16,9 %	2,39**	0 %	13,8 %	3,04***	5,3 %	9,5 %	0,72
депресивність	0 %	36,6 %	3,67***	0 %	41,4 %	5,58***	0 %	23,8 %	4,55***
дратівливість	0 %	63,4 %	5,21***	0 %	41,4 %	5,58***	0 %	47,6 %	6,80***
товариськість	11,1 %	1,4 %	1,25	13,6 %	0 %	3,02***	92,1 %	2,4 %	9,94***
врівноваженість	33,3 %	0 %	3,48***	22,8 %	0 %	3,98***	55,3 %	7,1 %	5,08***
реактивна агресивність	0 %	22,5 %	2,79**	4,5 %	29,3 %	2,86***	7,9 %	19 %	1,48
сором'язливість	0 %	63,4 %	5,21***	4,5 %	63,8 %	5,68***	0 %	42,9 %	6,38***
екстраверсія-інтроверсія	11,1 %	7 %	0,40	4,5 %	10,3 %	0,90	15,8 %	4,8 %	1,68*
емоційна лабільність	0 %	40,8 %	3,92***	0 %	32,8 %	4,87***	0 %	31 %	5,28***
маскулінізм-фемінізм	0 %	2,8 %	0,95	18,2 %	3,4 %	2,04*	13,1 %	0 %	3,31***

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

($p \leq 0,001$). Подібна ситуація спостерігається зі шкалою «маскулінізм-фемінізм»: на відміну від педагогічних працівників шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту, високе вираження «маскулінізму» притаманне великою мірою фахівцям контрольних груп без ознак емоційного вигорання: у контрольній групі 1 відмінності відповідають рівню статистичної значущості $p \leq 0,05$, у контрольній групі 2 рівню статистичної значущості $p \leq 0,001$. Отже, агресивне відношення педагогів до суб'єктів педагогічної діяльності суперечить етичним нормам роботи в навчальних закладах інтернатного типу та вимогам, які висуваються особистості вчителя означених освітніх закладів згідно з професіограмою. Усвідомлення своєї нездатності впоратися з неконтрольованими спалахами гніву та агресивними (ворожими) реакціями щодо соціального оточення актуалізує у фахівців дисфункціональний психологічний захист у вигляді емоційного вигорання. Ми вважаємо, що нівелювання агресивності та трансформація негативних емоцій може стати ефективним копінг-ресурсом для цієї категорії вчителів. Навпаки, «товариськість» і «маскулінізм» як особистісні ресурси меншою мірою здатні попередити виникнення емоційного вигорання у вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту, проте можуть розглядатись як важливі особистісні особливості, що дають змогу впоратися з вимогами професійного середовища респондентам контрольних груп. Цікаво, що, на відміну від педагогів інтернатних закладів освіти, у вчителів ЗОШ як копінг-ресурс виступає також «екстраверсія». Отже, екстравертованість особистості, що пов'язана з високою потребою в спілкуванні, у поєднанні з маскулініними рисами характеру та поведінки зовсім не сприяють ефективній протидії емоційному вигоранню в умовах роботи в освітніх закладах для дітей із вадами інтелекту, проте здатні його попередити за взаємодії з дітьми, які мають нормальний інтелект.

Отже ми отримали результати, які свідчать про якісну специфічність отриманих зв'язків, їхню обумовленість внутрішньо-професійними особливостями педагогічної діяльності та надають можливість окреслити шляхи запобігання й подолання емоційного вигорання в педагогів з урахуванням визначених особливостей їхніх копінг-ресурсів.

Висновки з проведеного дослідження. Результати, отримані під час експериментального дослідження, дали змогу зробити такі висновки:

1) існують особливості в копінг-ресурсах учителів загальноосвітніх шкіл різних типів, які обумовлені специфікою роботи в тому чи іншому педагогічному середовищі;

2) емоційне вигорання педагогів є наслідком недостатнього розвитку в них необхідних для цього освітнього середовища персональних ресурсів;

3) превенція та інтервенція під час роботи з емоційним вигоранням вчителів потребує вирішення питання вдосконалення психологічної підтримки педагогів, надання їм консультативної допомоги з опорою на особистісно-середовищні ресурси, що складе перспективу подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Водопьянова Н.Е. Ресурсное обеспечение противодействия профессиональному выгоранию субъектов труда (на примере специалистов «субъект-субъектных» профессий): автореф. дисс. ... д-ра психол. наук: спец. 19.00.03. Санкт-Петербург, 2014. 49 с.
2. Данилова Т.А. Когнитивно-поведенческая подготовка педагогов к проведению профилактики аддиктивного поведения у школьников. Вестник КРСУ. 2016. Т. 16. № 4. С. 73–76.
3. Кіась А.В. Екологічність побудови копінг-поведінки педагога як умова його професіоналізації. Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Т. 7: Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2009. Вип. 20. Ч. 1. С. 187–191.
4. Куликов Л.В. Психогигиена личности: вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики. СПб.: Питер, 2004. 464 с.
5. Погрібна А.О. Копінг-ресурси вчителів спеціальних шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту як психологічна проблема. Наука і освіта. 2016. № 7. С. 58–64.
6. Сидоренко А.В. Психологічні особливості копінг-поведінки вчителів у педагогічній взаємодії з підлітками-девіантами: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07. Київ, 2012. 20 с.
7. Чечурова Ю.Ю. Психологические ресурсы личности как фактор оценки качества жизни современного учителя. Здоровье специалиста: проблемы и пути решения: материалы III заочной международной научно-практической интернет-конференции (Омск, 1–31 октября 2012). Омск, 2012. С. 199–207.
8. Hobfoll S.E. Conservation of resources: a new attempt at conceptualizing stress. American Psychologist. 1989. № 44 (3). P. 513–524.