

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ДОНЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТУСА

ШЕВЧУК ТЕТЯНА ОЛЕКСАНДРІВНА \_\_\_\_\_

Допускається до захисту:  
в.о. завідувач кафедри психології,  
д-р ек. наук, канд.психол.наук,  
доцент, професор

\_\_\_\_\_ В.А. Оверчук  
«\_\_» \_\_\_\_\_ 202\_\_р.

ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ВЧИТЕЛІВ  
В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Спеціальність 053 Психологія

Кваліфікаційна (магістерська) робота

Науковий керівник:  
Ж.В. Сидоренко,  
доцент кафедри психології,  
кандидат психологічних наук, доцент

\_\_\_\_\_  
(підпис)

Оцінка: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

(бали / за шкалою ЄКТС / за національною шкалою)

ГоловаЕК: \_\_\_\_\_

(підпис)

Вінниця - 2021

## АНОТАЦІЯ

**Шевчук Т. О., Психологічна корекція емоційного вигорання у вчителів в умовах дистанційного навчання. Спеціальність 053 «Психологія», спеціалізація ОП 053 «Психологічна реабілітація». Донецький національний університет імені Василя Стуса, Вінниця, 2021.**

У магістерській роботі розглянуті різні підходи до визначення емоційного вигорання, психологічні особливості дистанційного навчання. Досліджено взаємозв'язок дистанційного навчання та рівень емоційного вигорання у педагогічних працівників. Розроблена і апробована авторська психокорекційна тренінгова програма щодо корекції емоційного вигорання у вчителів в умовах дистанційного навчання.

Ключові слова: вчитель, дистанційне навчання, емоційне вигорання, психічне здоров'я, психологічне благополуччя.

90 с., 8 табл., 16 рис., 5 дод. Бібліограф.: 103 найм.

## SUMMARY

**Shevchuk T. O., Psychological correction of emotional burnout in teachers in distance learning. Specialty 053 "Psychology", specialization OP 053 "Psychological Rehabilitation". Vasyl Stus Donetsk National University, Vinnytsia, 2021.**

In the master's thesis various approaches to the definition of emotional burnout, psychological features of distance learning are considered. The relationship between distance learning and the level of emotional burnout in teachers has been studied. The author's psycho-correctional training program on correction of emotional burnout in teachers in the conditions of distance learning has been developed and tested.

Keywords: teacher, distance learning, emotional burnout, mental health, psychological well-being.

90 pp., 8 tablets., 16 figures, 5 add. Bibliographer .: 103 hired.

# ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>6</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....</b>	<b>9</b>
1.1. Психологічні особливості дистанційного навчання.....	9
1.2. Феномен емоційного вигорання в сучасних психологічних концепціях.....	15
1.3. Психологічні особливості емоційного вигорання педагогів.....	21
Висновки до першого розділу.....	26
<b>РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....</b>	<b>28</b>
2.1. Методологічні основи та організація емпіричного дослідження емоційного вигорання вчителів в умовах дистанційного навчання.....	28
2.2. Аналіз та інтерпретація отриманих результатів.....	36
Висновки до другого розділу.....	44
<b>РОЗДІЛ 3. ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....</b>	<b>45</b>
3.1. Розробка та аналіз тренінгової програми, спрямованої на зниження емоційного вигорання.....	45
3.2. Апробація ефективності тренінгової програми.....	52
3.3. Практичні рекомендації вчителям щодо запобігання емоційного вигорання в умовах дистанційного навчання.....	60

Висновки до третього розділу.....	63
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>65</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....</b>	<b>67</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>76</b>





## ВСТУП

**Актуальність.** Сьогодні дистанційні форми навчання все більше охоплюють базову і додаткову освіту, використовуючи для досягнення цілей нові технологічні інструменти. В сучасних умовах дистанційне навчання набуло актуальності у зв'язку з пандемією коронавірусної хвороби. Цілком виправданим є припущення про те, що незважаючи на завершення карантину, дистанційні форми навчання увійдуть в освітній процес надовго та завоювали популярність серед педагогів та учнів.

В.В. Бойко розглядає емоційне вигорання з позиції теорії стресу і загального адаптаційного синдрому. Відповідно до його визначення, емоційне вигорання – вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі часткового або повного виключення емоцій у відповідь на психотравмуючі впливи. Глибинний розгляд проблеми (в екзистенційному контексті) належить Н. В. Гришиній, Е. В. Єрмаковій і ін. В основі їхнього дослідження лежать роботи таких відомих учених, як Л.С. Виготський, А.А. Ухтомський, Д.А. Леонтьєв. Автори розглядають емоційне вигорання у вигляді порушення ціннісно-сміслової сфери людини.

Діяльність педагога має ряд специфічних особливостей, що дають можливість віднести її до потенційно афектогенних. Високий рівень психічної напруженості праці педагогів обумовлюється її специфікою - особливостями основних трьох структурних компонентів: особистості педагога, педагогічного спілкування, педагогічної діяльності. В процесі діяльності більшість педагогів проходить певні «кризи» емоційного становлення [16].

По суті емоційне вигорання є механізмом психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на психотравмуючі впливи, це набутий стереотип психічного, найчастіше професійної поведінки. Проаналізовано різні підходи до трактування поняття емоційного вигорання. Ряд авторів визначають вигорання як синдром, що розвивається на тлі хронічного стресу і веде до виснаження емоційно-

енергетичних і особистісних ресурсів працюючої людини. Також вигоряння характеризується як стан фізичного, психічного і розумового виснаження, що проявляється в професіях соціальної сфери. Цей синдром включає в себе три складових: емоційну виснаженість, деперсоналізацію (цинізм) і редукцію професійних досягнень.

На наш погляд, важливо та своєчасно дослідити особливості виникнення емоційного вигоряння вчителів в умовах дистанційного навчання.

**Мета дослідження** полягає у теоретичному та емпіричному аналізі особливостей емоційного вигорання у педагогів в умовах дистанційного навчання.

Для реалізації поставленої мети в роботі необхідно виконати наступні **завдання**:

1. Розглянути теоретичні підходи до психологічних особливостей дистанційного навчання та розуміння феномену емоційного вигорання у педагогів;
3. Емпірично проаналізувати стан емоційного вигорання під час дистанційного навчання у педагогів;
4. Розробити тренінгову програму для зменшення проявів емоційного вигорання;
5. Розробити практичні рекомендації щодо попередження емоційного вигорання.

**Об'єкт дослідження:** емоційне вигорання.

**Предмет дослідження:** особливості емоційного вигорання у педагогів під час дистанційного навчання.

Для реалізації поставлених завдань використовувались наступні **методи** наукового дослідження:

1. Теоретичні (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, абстрагування, аналогія, моделювання) для опрацювання наявної наукової та практичної психолого-педагогічної літератури;

2. Емпіричні (Опитувальник вигорання К. Маслач; методика діагностики поведінки при стресі Р. Лазаруса; методика В. Бойка "Діагностика емоційних бар'єрів у спілкуванні", авторська анкета для визначення особливостей переживання емоційного вигорання педагогів в умовах дистанційного навчання) для проведення експериментального дослідження чинника емоційного вигорання;

3. Математико-статистичні (t-критерій Стьюдента) для підтвердження існування статистично значимих відмінностей у показниках емоційного вигорання до початку та після реалізації тренінгової програми.

**Теоретична та практична значущість отриманих результатів.** Запропоновані психологічні рекомендації по роботі з профілактикою емоційного вигорання в їх повному обсязі можуть бути використані практичними психологами закладів освіти, працівниками психологічних служб з метою розвитку навиків корегування емоційного стану. Окремі елементи можуть бути корисними у практичній діяльності педагогів, практичних психологів, педагогічних працівників, тренерів, батьків та самих студентів.

Матеріали дослідження можуть бути використані для організації психолого-педагогічних семінарів, проведення методичної, педагогічної ради у закладах освіти, проведення психокорекційних заходів, а також при викладанні дисциплін.

**Структура дослідження.** Дослідження складається із вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загального висновку, списку використаних джерел (103 найменування) та додатків.



## **РОЗДІЛ 1**

### **ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

#### **1.1. Психологічні особливості дистанційного навчання**

Дистанційне навчання - це нова форма навчання, що передбачає використання таких засобів, методів, організаційних форм навчання, а також форм взаємодії вчителя і учнів, які реалізуються засобами інформаційних мереж та інформаційних і комунікаційних технологій.

Дистанційне навчання, так само, як і інші форми навчання, має цілі, зумовлені соціальним замовленням, і зміст навчання, орієнтоване на державні освітні стандарти, проте методи, організаційні форми і засоби навчання багато в чому обумовлені специфікою використовуваної технологічної основи.

Широке поширення дистанційних форм навчання сьогодні пов'язане з тим, що вони починають все більше охоплювати і базову і додаткову освіту, використовуючи для досягнення цілей освіти нові технологічні інструменти. В сучасних умовах дистанційне навчання набуло актуальності у зв'язку з пандемією коронавірусної хвороби. Цілком виправданим є припущення про те, що незважаючи на завершення карантину, дистанційні форми навчання увійшли в освітній процес надовго та завоювали популярність серед педагогів та учнів [2].

Існує думка (Л. Пироженко), що реалізація дистанційного навчання можлива в сфері професійної підготовки та підвищення кваліфікації, вищої освіти і старшої школи, причому при поглибленому вивченні ряду дисциплін, проте не зовсім ефективна для учнів початкової школи.

В сучасному світі для дистанційного навчання використовуються технології, що відрізняються: за формою подання матеріалу; централізоване навчання, або з наявністю посередника; за ступенем використання ПК і



телекомунікацій; за технологією організації учбового процесу; за методами ідентифікації учнів при написанні контрольних; за ступенем взаємодії звичайних методів ведення освітнього процесу тощо [2].

Відзначимо головні переваги дистанційної форми навчання:

- доступність всім верствам населення;
- відсутність необхідності відвідувати уроки;
- демократичний зв'язок «вчитель-учень»;
- комплексне програмне забезпечення;
- провідні освітні технології;
- індивідуальний процес навчання;
- гнучкі консультації.

Перспективу і вдосконалення системи дистанційного навчання в Україні складає впровадження в процес комп'ютерної і аудіо-візуальної техніки. В даний час проблему дистанційної освіти розробляють практично всі школи на території України [10].

Незважаючи на досить об'ємний перелік позитивних якостей дистанційної освіти, як і в будь-якій іншій формі навчання, в ній можна виділити кілька недоліків. Перш за все це ускладнена ідентифікація дистанційних учнів, оскільки на сучасному етапі розвитку технологій перевірити, хто ж саме здає індивідуальне завдання або контрольну досить складно. Однак, школи, які надають можливість навчання на дистанційних курсах, знайшли вихід з ситуації у використанні спеціальних платформ з використанням відео-зв'язку, що уможливило ідентифікацію учня.

Крім того, досить вагомою проблемою є низька пропускну спроможність електронної мережі під час навчальних чи контрольних телеконференцій. Від цього, передовсім, страждають учні початкової школи невеликих містечок України, яким, власне, найбільше підходить дистанційна освіта через географічну віддаленість від наукових осередків.

Серед важливих недоліків дистанційної форми освіти в Україні варто також виділити недостатній безпосередній контакт між вчителем (тьютором)

та школярем через надзвичайну професійну завантаженість вітчизняних педагогів. Як показує зарубіжний досвід, учні можуть отримувати відповіді на свої листи вже через кілька годин, оскільки педагогів в країнах зі значним досвідом впровадження дистанційної освіти набагато більше, ніж учнів. На жаль, в Україні склалася протилежна ситуація - бажаючих отримати дистанційну освіту у нас багато, а досвідчених педагогів, знайомих з новітніми технологіями дистанційного спілкування, обмаль [23].

Загалом, дистанційна освіта в Україні не відповідає вимогам, що ставляться до інформаційного суспільства і не забезпечує повноцінного входження України в міжнародний освітній простір. Щоб система дистанційного навчання зайняла гідне місце в системі освіти України, потрібно, передовсім, створити глобальну комп'ютерну мережу освіти й науки, оскільки саме комп'ютер дає змогу отримувати навчальний матеріал, є водночас і бібліотекою, і центром довідкової інформації, і комунікативним центром, що робить його одним з учасників реалізації програми безперервної освіти в Україні [24].

Значне відставання України від країн зарубіжжя з питань дистанційної освіти, зумовлене об'єктивними та суб'єктивними причинами, стримує розвиток вітчизняної освіти, уповільнює темпи її входження в світовий освітній простір як рівноправного партнера.

Відсутня науково обґрунтована та чітко сформульована стратегія дистанційної освіти в Україні. У країні не має відповідних програм загальнодержавного та регіонального рівнів. Невисокий рівень комп'ютеризації суспільства та системи освіти зокрема, низьке освоєння навчальними закладами мережових інформаційних технологій, несформованість національного освітнього простору в Web-середовищі та ін. не дають змоги в даний час реалізувати значні потенційні можливості дистанційного навчання. Окремі ініціативи та позитивні результати їх реалізації в цілому проблему не розв'язують.

У той же час ситуація з дистанційною освітою в Україні змінюється. Для подальшого розвитку ринку освітніх послуг, вирішення низки педагогічних проблем, реального впровадження дистанційної освіти у вітчизняну освіту необхідно:

- осмислення на державному рівні, органами управління освітою, керівництвом та професорсько-викладацьким складом навчальних закладів, широкими педагогічними спільнотами доцільності й об'єктивної необхідності та можливості впровадження дистанційного навчання у вітчизняну освіту;
- створення науково обґрунтованої системи освіти та умов, що забезпечать її стійке функціонування та подальший розвиток. Для запобігання кон'юнктурних підходів та помилок минулого (програмоване навчання тощо) необхідно з самого початку надати системі соціально-педагогічну спрямованість. Застосування в дистанційній освіті телекомунікаційних мереж та сучасних інформаційних технологій – умова необхідна але недостатня;
- використовуючи існуючі та новостворені телекомунікаційні мережі (УРАН, Корпоративна мережа державного управління, міністерств та відомств тощо), доцільно, насамперед, прискореними темпами формувати у Web-середовищі систематизований вітчизняний освітній простір як інформаційну основу розгортання повномасштабної системи дистанційної освіти;
- з урахуванням нових функцій вчителя та особливостей навчання в системі дистанційної освіти забезпечити підготовку та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів для дистанційного навчання, насамперед в галузі застосування у навчанні телекомунікаційних мереж та інформаційних технологій [4].

Підсумовуючи вищесказане, можемо стверджувати, що дистанційне навчання у молодшій школі дає учням можливість цілодобового доступу до навчальних матеріалів, постійну підтримку й консультації вчителів та класовода, перегляд on-line-відеолекцій, віртуальні тренажери та інші технологічні рішення для забезпечення ефективного процесу навчання.



Проте, поряд із позитивними моментами, слід зазначити, що у дітей виникають і деякі труднощі в їх адаптації до дистанційного навчання, яке неможливе без наявності їх мотивації і свідомості. Але крім цих факторів здобувачі освіти, стикаються з низькою пропускнуою спроможністю електричних мереж (особливо в невеликих віддалених місцях та в зоні проведення бойових дій). Крім складності з електро- та Інтернет мережами дистанційна освіта не ефективна, якщо не має відповідного програмного забезпечення [44].

Крім технічних проблем, які будуть перешкоджати повноцінному дистанційному навчанню, можуть виникнути проблеми соціально-психологічного напрямку. Молодшим школярам перешкоджає здобувати дистанційну освіту невміння точно й зрозуміло висловлювати свої думки, а також труднощі з коротким формулюванням та стислим аргументуванням своєї позиції (більш всього відчувається в чатах та відео конференціях). Ще одна проблема цього напрямку, пов'язана з тим, що основа дистанційного навчання – письмова, це обмеження молодшого дошкільника викладання своїх знань в словесній формі [4].

Щодо шляхів успішної адаптації дітей до навчання у дистанційній формі слід зазначити наступне: по-перше, повинні бути включені заходи, які сприяють інтерактивній участі учнів початкової школи у освітньому процесі; по-друге, робота учнів початкової школи повинна бути добре спланована, це допомагає створити сприятливе соціальне середовище; по-третє, через можливі збої в обладнанні, плани дистанційних занять повинні включати в себе альтернативні варіанти завдань, для таких випадків умови повинні обговорюватися заздалегідь [3].

Актуальним є аналіз ролі пандемії коронавірусної хвороби у процесі адаптації дітей до дистанційного навчання. Хоча проблема виникла відносно недавно, однак уже наявний суттєвий доробок психологів-практиків та теоретиків щодо цього питання. Міжнародна організація ЮНІСЕФ заявляє про те, що кожна третя дитина у світі позбавлена доступу до освіти, у зв'язку

з пандемією. Зокрема, зазначається, що у дітей немає доступу до телебачення, радіо та Інтернету, навчальних програм та платформ дистанційного навчання. Наголошується, що навіть у разі формального забезпечення дитини технічним обладнанням, частина дітей не може навчатися віддалено у зв'язку з конкуруючими факторами у домі, поганими умовами для навчання, примушуванням до виконання домашньої роботи, відсутність підтримки сім'ї. Доступ до дистанційної освіти – ще один критерій для виокремлення соціальної нерівності між регіонами нашого світу. Аналітичне дослідження цієї організації дозволило з'ясувати, які категорії населення найбільш вразливі до відсутності доступу до освіти – мешканці сільських місцевостей, проживання у країнах з низьким рівнем доходів.

У Концептуальній записці ООН розглянуто основні напрями трансформації освіти під час пандемії:

1. Ретельне планування відновлення робіт шкіл;
2. Побудова життєздатних систем освіти для справедливого та стійкого розвитку;
3. Захист джерел фінансування і координація дій для досягнення результатів;
4. Переосмислення освіти і пришвидшення змін в викладанні та навчанні.

Узагальнено наслідки пандемії на систему освіти:

1. Закриття шкіл і порушення навчального процесу;
2. Вплив пандемії на усі рівні освіти та підготовки;
3. Загострення нерівності можливостей;
4. Відділеними наслідками негативного впливу пандемії на освіту є відсутність продовольчої безпеки, економічна нестабільність і насильство по відношенню до жінок та дітей, ріст масштабів голоду і неповноцінного харчування, нездатність батьків працювати [7].

## 1.2. Феномен емоційного вигорання в сучасних психологічних концепціях

Поняття і концепція емоційного вигорання розпочала формування з сімдесятих років двадцятого століття [56]. У короткий час емоційне вигорання отримало визнання серед практиків і теоретиків, як соціально-психологічна проблема.

У ряді країн Європи (Нідерланди, Швеція) емоційне вигорання є офіційним діагнозом, включеним у протоколи надання медичної допомоги. При цьому в даних країнах хвора людина отримує не тільки психотерапевтичну допомогу, а й матеріальну компенсацію.

Офіційно вважається, що термін «емоційне вигорання» введений в практику Г. Фрейденбергом, який порівнював емоційне вигорання з втомою, розчаруванням, поганим настроєм [91]. Ставши родоначальником клінічно орієнтованого напрямку, Фрейденберг надав початок розробці трьох підходів до проблеми емоційного вигорання, що мають власні інструменти для виміру:

- трьохкомпонентна модель Маслач та Джексона і опитувальник MBI. Відповідно до даної моделі емоційне вигорання розглядається у вигляді відповідної реакції на професійні тривалі стреси у процесі міжособистісних комунікацій і представлена у вигляді тривимірного конструктору (деперсоналізація, емоційне виснаження, редукція особистих досягнень).

- модель Pines і опитувальник BM. За цим підходом емоційне вигорання представляє собою стан емоційного, когнітивного, фізичного виснаження, викликаного тривалим перебуванням в перевантажених емоціями станах.

- модель Shirom-Melamed і опитувальник SMBQ, також розглядають емоційне вигорання у вигляді багатовимірного конструкту (когнітивна, фізична втома, емоційне виснаження), що формує ядро вигорання.

Багато дослідників показують практичне підтвердження даної концепції не тільки у працюючого населення, а й у пацієнтів, які перебували в стресовому стані. На даний момент три ці підходи є найбільш значущими в зарубіжній психології.



У вітчизняній психології також присутні кілька підходів до розгляду феномена:

- В.В. Бойко розглядає емоційне вигорання з позиції теорії стресу і загального адаптаційного синдрому. Відповідно до його визначення, емоційне вигорання – вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі часткового або повного виключення емоцій у відповідь на психотравмуючі впливи.

- глибинний розгляд проблеми (в екзистенційному контексті) належить О. В. Грищук, Е. В. Єрмаковій і ін. В основі лежать роботи таких відомих учених, як Л.С. Виготський, А.А. Ухтомський, Д.А. Леонтьєв. Автори розглядають емоційне вигорання у вигляді порушення ціннісно-сміслової сфери людини [35].

- найбільш характерним є підхід, який би розглядав емоційне вигорання в контексті психології праці [42]. Відповідно до даного підходу, синдром емоційного вигорання - реакція організму, що виникла після тривалого впливу професійних стресогенних факторів середньої інтенсивності. Емоційне вигорання є процесом поступової втрати когнітивної, фізичної та емоційної енергії. Емоційне вигорання проявляється в симптомах:

- розумового виснаження;
- фізичного стомлення;
- емоційного виснаження;
- зниження задоволеності виконанням роботи;
- особистою відстороненістю.

Іноді в спеціальній літературі синонімом емоційного вигорання використовують термін «синдром психічного вигорання» [74]. Емоційне вигорання є виробленим особистістю механізмом психологічного захисту, що виявляється в формах часткового або повного виключення емоцій у відповідь на психотравмуючі фактори, вибрані досвідом. Будучи відносно функціональним стереотипом (що дозволяє розумно й економно витрачати

енергію), емоційне вигорання може мати і дисфункціональні наслідки, що негативно позначаються на виконанні професійної діяльності.

До теперішнього часу відзначається широка полеміка щодо співвідношення таких понять, як емоційне вигорання і стрес [1]. У науково-дослідній літературі досі відсутнє чітке розділення між даними поняттями. Більшість дослідників вважає, що емоційне вигорання є окремим аспектом стресу, тому що досліджується і визначається як модель реакцій на «робочі» хронічні стресори. Причому реакція емоційного вигорання починається в більшій мірі у вигляді особливостей поведінки, що проявляються у ситуаціях міжособистісного характеру.

Для визначення ступеня емоційного вигорання багато дослідників користуються урахуванням трьох складових по К. Масlach. Цікавим є той факт, що внесок кожного фактора може бути різним, при цьому виключення, наприклад, фактора «редукування персональних досягнень» зближує емоційне вигорання з депресією. Три складових емоційного вигорання (за К. Масlach) [70]:

1. Емоційне виснаження - емоційне перенапруження у вигляді почуття спустошеності, вичерпаність емоційних ресурсів.
2. Деперсоналізація, яка тісно пов'язана з виникненням байдужого (з градацією до негативного) ставлення до людей, що обслуговуються за місцем діяльності. Контакти з людьми стають безособовими, формальними. Негативні установки спочатку носять прихований характер, проявляючись у вигляді стримуваного роздратування, з часом проривається назовні і призводить до конфліктів.
3. Зниження робочої продуктивності, яке виявляється в зниженні самооцінки власної компетентності, негативне ставлення до себе як особистості, невдоволення собою.

Часто використовується класифікація фаз емоційного вигорання за В. В. Бойко [9]. Відповідно до поглядів автора, емоційне вигорання проходить через три фази розвитку:

- напруга;
- резистенція;
- виснаження.

Кожна з перерахованих вище фаз може бути діагностована набором симптомів.

- Фаза напруги: гостре переживання психотравмуючих факторів, які пов'язані з професійною діяльністю, відчуттям «загнаності в клітку», почуттям нездатності змінити що-небудь, загальним станом депресії і тривоги.

- Фаза резистенції: емоційно-моральна дезорієнтація, неадекватне емоційне реагування на клієнтів, колег, розширення області економії емоцій (проблеми емоційного реагування не тільки в області професії, а й в області міжособистісного спілкування з сім'єю, друзями, близькими), редукція професійних обов'язків.

- Фаза виснаження: «емоційний дефіцит» (нездатність до надання допомоги клієнтам у професійній діяльності), «особистісна відстороненість або деперсоналізація» (відношення до клієнта як до неживого предмету), «емоційна відстороненість» (практично повна відсутність емоційних реакцій на не тільки негативні, а й позитивні емоційні стимули), психосоматичні і психовегетативні порушення [9].

Очевидно, що прояви емоційного вигорання дуже різноманітні, представляють собою своєрідний специфічний «кластер» індивідуального поєднання для конкретного індивідуума. Також провідним компонентом емоційного вигорання завжди є порушення емоційної регуляції, зниження емоційної стійкості. Дана невизначеність і багатокomпонентність емоційного вигорання привели до відсутності вимірювального інструмента аж до 1980-х рр. Початок вивчення емоційного вигорання за спеціально розробленою методикою було покладено Масlach і Джексоном. Спочатку методика була призначена для вимірювання ступеня емоційного вигорання в професіях «людина-людина».



Крім цього опитувальника використовується опитувальник В. А. Farber в адаптації А.А. Рукавишнікова. Методика використовується для діагностики «психічного вигорання».

У вітчизняній психології для самотестування часто використовується опитувальник Є. П. Ільїна. Також широко поширена методика діагностики рівня емоційного вигорання В. В. Бойко, що є, по своїй суті, аналогом МВІ. Методика дає можливість проводити діагностику основної симптоматики, визначати фазу розвитку. Оперуючи кількісними показниками і смисловим змістом, можна охарактеризувати особистість, провести оцінку адекватності емоційного реагування, намітити заходи корекції.

На даний момент розроблено кілька типів моделей емоційного вигорання [40]:

1. Однофакторна модель емоційного вигорання розроблена Аронс і Пайнс. Відповідно до цієї моделі, емоційне вигорання - стан емоційного, фізичного, когнітивного виснаження, викликаного тривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях. Виходячи з цієї моделі, головним фактором емоційного вигорання є виснаження. Інші прояви дисгармонії поведінки і переживань вважаються тільки наслідком. Причому відмічено, що ризик емоційного вигорання становить загрозу не тільки представникам педагогічних професій.

2. Двофакторна модель, представлена В. Шауфелі, Х. Сіксма, Д. Дірендоком. Відповідно до цієї моделі, емоційне вигорання зводиться до двомірної конструкції.

- Перша стадія емоційного вигорання починається зі згладжування гостроти почуттів, згладжування свіжості переживань, приглушення емоцій (зникають позитивні емоції, відзначається певна відстороненість в відносинах до сім'ї, з'являється незадоволеність і тривожність)

- Друга стадія характеризується виникненням непорозумінь з клієнтами (учнями, пацієнтами і т. д.), проявом недоброчливого до них відношення, спалахами роздратування. Причому подібні прояви непрофесіоналізму є

неусвідомлюваним почуттям самозбереження при спілкуванні, яке перевищує «безпечний» рівень.

- третя стадія: «ущільнюється» емоційне ставлення до світу, притупляються уявлення про життєві цінності, виникає байдужість (навіть до власного життя). Зовні людина може не виглядати такою, що сильно змінилися, але в «душі поселяється холод байдужості» [102].

3. Трьохфакторна модель емоційного вигорання представлена К. Маслач і С. Джексоном. Відповідно до моделі емоційне вигорання є вже тривимірним конструктом.

4. Чотирьохфакторна модель (Firth, Mims, Schwab і ін.) Припускають, що один з елементів поділяється на два окремих фактора (наприклад, деперсоналізація може бути пов'язана з рецесією і з роботою відповідно і т. д.).

У розвитку емоційного вигорання виділяють ряд факторів:

1. Індивідуальний: працівники соціальної сфери, молоді фахівці, сімейний стан, стать (жіноча), тривожність особистості. Особлива увага приділяється в дослідженнях взаємозв'язку емоційного вигорання і особистісних характеристик. Наприклад, А. Ю. Василенко під час проведення дослідження встановив тісний взаємозв'язок між емоційним вигоранням і:

- егоїзмом, ворожістю, термінальною значимістю матеріальних цінностей;
- низьким рівнем або (і) зниженням самоактуалізації;
- вимушеним вибором і вимушеним здійсненням професійних обов'язків [14].

В. Ковальчук відносить до чинників ризику також трудоголіків [56]. Е. Махер вказує на значущість авторитарного стилю керівництва і низьку емпатію. В. В. Бойко звертає увагу на схильність до емоційної холодності, інтенсивність переживання негативних обставин, слабку мотивацію і т. д.

2. Організаційні фактори: зміст роботи, соціально-психологічні умови діяльності, умови матеріального середовища.

3. Соціально-психологічні чинники: позиція працівників по відношенню до реципієнта, особливості поведінки реципієнта, дестабілізуюча діяльність організації, неблагополучна психологічна атмосфера, нечітке планування і організація праці, наявність бюрократії і т. д.

4. Рольовий фактор: визначено взаємозв'язок між емоційним вигоранням та рольовою конфліктністю, рольовою невизначеністю, нечітко розподіленою відповідальністю, неузгодженістю зусиль і т. д.

5. Т. В. Решетова виділила ще одну групу чинників: алекситимія, відсутність людських ресурсів (родинних і педагогічних зв'язків, життєвих цілей, любові, професійної спроможності і т. д.).

Різнманітні методи корекції ЕВ можна розділити умовно на чотири групи [26]:

1. Фізіологічні. До них відносяться: фізичні вправи, сонячне світло, повітряні ванни, свіже повітря, лазні, прогулянки, купання, інфрачервоне випромінювання, солярій і т. д.
2. Фізіотерапевтичні: електросон, масаж, гомеопатія, голковколювання, фізіотерапія і т. д.
3. Біохімічні: ліки, кофеїн в низьких дозах, здорова їжа і т. д.
4. Психологічні.

### **1.3. Психологічні особливості емоційного вигорання педагогів**

Розглянемо детальніше особливості професійної діяльності педагогів та виникнення у них феномену емоційного вигорання. Професія педагога відноситься до типу «людина-людина». Іншими словами, дану професію відрізняє напруженість і інтенсивність психоемоційного стану. У зв'язку з цим професія педагога найбільш схильна до розвитку емоційного вигорання. Сучасний педагог покликаний вирішувати цілий комплекс завдань освіти і виховання, що вимагає серйозних педагогічних зусиль: освоєння нових форм і методів викладання, змісту навчальних дисциплін, постійне ускладнення з вимог до педагогів, необхідність враховувати мінливість нормативно-



правових документів і т. д. Подолання даних стресових факторів під силу тільки професійно-компетентному, психологічно здоровому, творчому та креативному педагогу.

[38].

У діяльності педагога присутній ряд детермінант, які обумовлюють розвиток емоційного вигорання:

1. Об'єктивні фактори: комунікаційні особливості, організаційні проблеми професійної діяльності.
2. Суб'єктивні чинники: особливості емоційної та мотиваційної сфер особистості.

Сучасні дослідження педагогів показують, що в їх діяльності представлені всі головні психотравмуючі чинники, є детермінантами емоційного вигорання [37].

Також діяльність педагога має ряд специфічних особливостей, що дають можливість віднести її до потенційно афектогенних. Високий рівень психічної напруженості праці педагогів обумовлюється її специфікою - особливостями основних трьох структурних компонентів: особистості педагога, педагогічного спілкування, педагогічної діяльності. В процесі діяльності більшість педагогів проходить певні «кризи» емоційного становлення.

Ряд авторів вказують за результатами досліджень, що більшість педагогів знаходяться в другій фазі емоційного вигорання - «резистенції» (опору)

До особливостей професійної праці педагогів, що сприяють розвитку емоційного вигорання, можна віднести:

- інформаційні перевантаження, дефіцит часу на засвоєння матеріалу;
- значна соціальна відповідальність за результат;
- необхідність швидкого ухвалення рішень (в поєднанні з їх реалізацією) при дефіциті інформації;
- невизначеність робочих ситуацій;

- рольова конфліктність;
- повсякденна рутина (повторюваність, стандартність, висока технологічність);
- соціальна оцінка (необхідність бути об'єктом спостереження не тільки з боку учнів, а й з боку батьків, адміністрації);
- відносність і відтермінованість результатів.

Також не слід недооцінювати такі стресогенні особливості педагогічного спілкування [25]:

- Необхідність здійснення тривалих та частих контактів з людьми - «фактор перенасичення спілкуванням»;
- Специфіка об'єкта праці - наявність власної активності;
- Емоційний психологічний клімат – висока конфліктність;
- Взаємодія з різними соціальними групами - колеги, батьки, учні, адміністрація.

До особливостей особистості педагога, які обумовлюють емоційне вигорання, ряд авторів відносить:

- Неузгодженість між індивідуально-типологічними особливостями особистості і самим характером діяльності;
- Неузгодженість діяльності і мотивів. Основну роль автор відводить системним детермінантам емоційного вигорання - суб'єктивним соціально-психологічним особливостям:
  - Неузгодженість в ціннісно-мотиваційній сфері - неможливість повноцінної реалізації життєвих змістотворних цінностей і значимих властивостей особистості, переважного способу діяльності, типу поведінки.
  - Високий рівень емоційної нестійкості як психодинамічної характеристики - високий рівень нейротизму.

3. Карпенко зазначає, що до максимального ступеню емоційного вигорання схильні педагоги, які працюють з великою самовіддачею, установкою на інноваційний процес, високою відповідальністю. Автор

уточнює, що професійна специфіка позначається тільки на певному ступені стресогенності факторів [53]. І. Корчуганова відзначає такі значущі характеристики, що сприяють емоційному вигоранню, як: неготовність до інновацій, нездатність своєчасно справлятися з роботою, редукування власної гідності, низький емоційний тонус [59]. Авторами виділено також наступні індивідуально-психологічні передумови виникнення емоційного вигорання:

- високий нейротизм;
- неузгодженість в ціннісно-мотиваційній сфері;
- несформованість в системі усвідомленої саморегуляції.

Також, виокремлюють наступні соціально-психологічні передумови цього феномена:

- негативний соціально-психологічний клімат;
- недоліки в організації діяльності.

Також значимими детермінантами визначаються: нерозвиненість навичок моделювання значимих для здійснення мети умов, невміння контролювати емоційний стан, недостатня гнучкість саморегуляції, програмування дій. Значущими соціально-психологічними факторами М. В. Борисова вважає: низький рівень автономності, незадоволеність взаємовідносинами в колективі, нерівномірний розподіл навантаження, недостатня заробітна плата, відсутність матеріальної мотивації, невизначені перспективи емоційного зростання, відсутність можливостей включення в управління.

Л. Мітіна особливий інтерес проявляє до розгляду соціально-психологічних факторів в світлі теорії справедливості [77]. Педагоги оцінюють власні можливості в залежності від фактора винагороди, свого вкладу і ціни. Іншими словами, люди очікують пропорційності вкладу та винагороди. Саме тому почуття несправедливості є потужною детермінантою емоційного вигорання.

Н. Мальцева основними факторами вважає [69]:



1. Факт відсутності «права на помилку». Загальновідомо, що для «розширення» робочого часу педагога часто беруть роботу додому, затримуються на роботі і т. д.

2. Незадоволеність професійним статусом.

3. Страх втрати робочого місця внаслідок низької народжуваності, скорочень робочих місць і т. д..

4. Недостатність оцінки значущості педагога з боку колег і адміністрації. Даний фактор найчастіше зустрічається у молодих фахівців.

5. Відсутність можливостей самореалізації і самовираження.

6. Низький рівень стимулювання праці.

О. Романова виявила значущі зв'язки за такими позиціями: неемоційність, невміння спілкуватися, відсутність будь-яких або людських ресурсів (економічної стабільності, любові, родинних зв'язків тощо) [83]. Також визначено тісний зв'язок між емоційним вигоранням та «локусом контролю» (умінням приймати відповідальність на себе, не знаходячи причини в долі, навколишньому середовищу, людей, випадку). Важливими є детермінанти високого рівня контакту з великою кількістю людей щодня і вкрай низькою позитивною емоційною віддачею [25].

Дж. Грінберг розглядав емоційне вигорання педагогів у вигляді п'ятиступеневого прогресуючого процесу [16]:

1. Перша стадія - «медовий місяць». Педагог діяльністю задоволений, зберігається ентузіазм. Але в міру збільшення робочих стресів ентузіазм знижується, а діяльність приносить все менше задоволення.

2. Друга стадія - «недолік ресурсу». Характерні апатія, втома, проблеми зі сном. Зникає (при відсутності стимуляції): привабливість праці, знижується ефективність. Можуть зустрічатися порушення трудової дисципліни, дистанціювання. При наявності мотивації педагог «горить» за рахунок внутрішніх ресурсів, але на шкоду здоров'ю.

3. Третя стадія - «хронічні симптоми». Відсутність відпочинку та корекції призводить до: схильності до захворювань, виснаженості, почуття пригніченості, загостреної злості, хронічної дратівливості, «загнаності в кут».

4. Четверта стадія - «криза». Розвиваються хронічні захворювання, втрачається частково (або повністю) працездатність. Поглиблюються переживання про якість життя і власну неефективність.

5. П'ята стадія - «пробиття стіни». Психічні і фізичні проблеми переходять в гостру форму (можуть навіть загрожувати життю, провокуючи небезпечні захворювання). Внаслідок великої кількості проблем, кар'єра знаходиться під загрозою.

Всі різноманітні підходи до корекції емоційного вигорання, розроблені на сьогоднішній день, можуть бути використані в педагогічній діяльності. А. Г. Тулегенова також пропонує знайомити майбутніх вчителів з проблемою емоційного вигорання, техніками інтрAPERсонального психологічного впливу на рівні навчання у закладі вищої освіти, вводячи з цією метою відповідні навички і знання в курси: введення в спеціальність, конфліктології, педагогічного майстерності, сучасних педагогічних технологій.

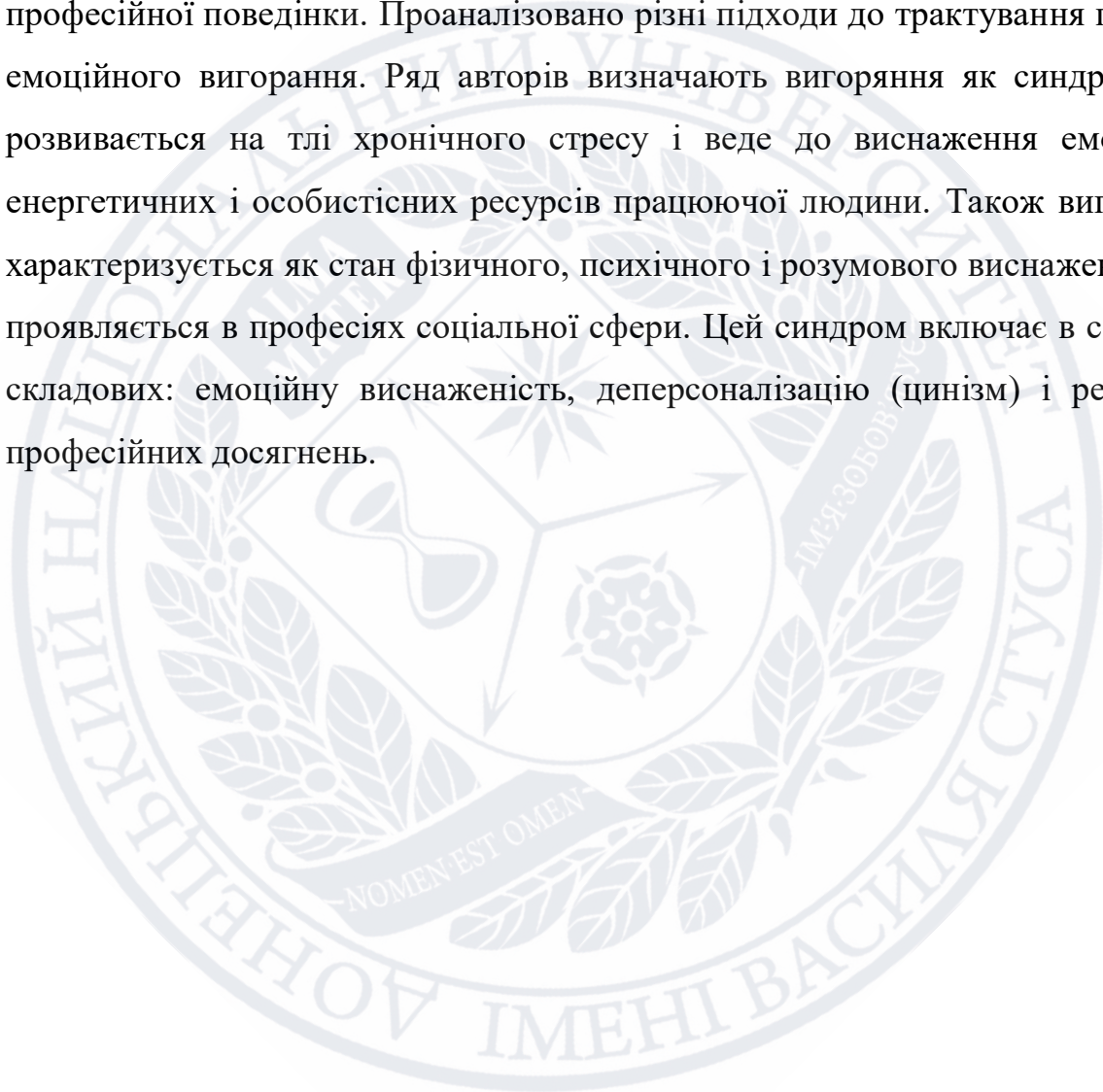
### **Висновки до першого розділу**

Представлено особливості дистанційного навчання, які полягають у реалізації засобами інформаційних мереж та комунікативних технологій процесу засвоєння вмінь, знань та навиків учнів, переваги та недоліки цього формату навчання.

Визначено, що найважливішою складовою діяльності педагога є спілкування, яке часто супроводжується поступовим наростанням емоційного стомлення і спустошення, що негативно позначається на виконанні професійних обов'язків, призводить до погіршення психічного і фізичного самопочуття. У зв'язку з нестандартністю педагогічних ситуацій, відповідальністю і складністю професійної праці вчителя збільшується ризик

розвитку «емоційного вигорання», і дослідження даного синдрому необхідно з точки зору попередження впливу її негативних наслідків на відносини з оточуючими.

По суті емоційне вигорання є механізмом психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на психотравмуючі впливи, це набутий стереотип психічного, найчастіше професійної поведінки. Проаналізовано різні підходи до трактування поняття емоційного вигорання. Ряд авторів визначають вигорання як синдром, що розвивається на тлі хронічного стресу і веде до виснаження емоційно-енергетичних і особистісних ресурсів працюючої людини. Також вигорання характеризується як стан фізичного, психічного і розумового виснаження, що проявляється в професіях соціальної сфери. Цей синдром включає в себе три складових: емоційну виснаженість, деперсоналізацію (цинізм) і редукцію професійних досягнень.



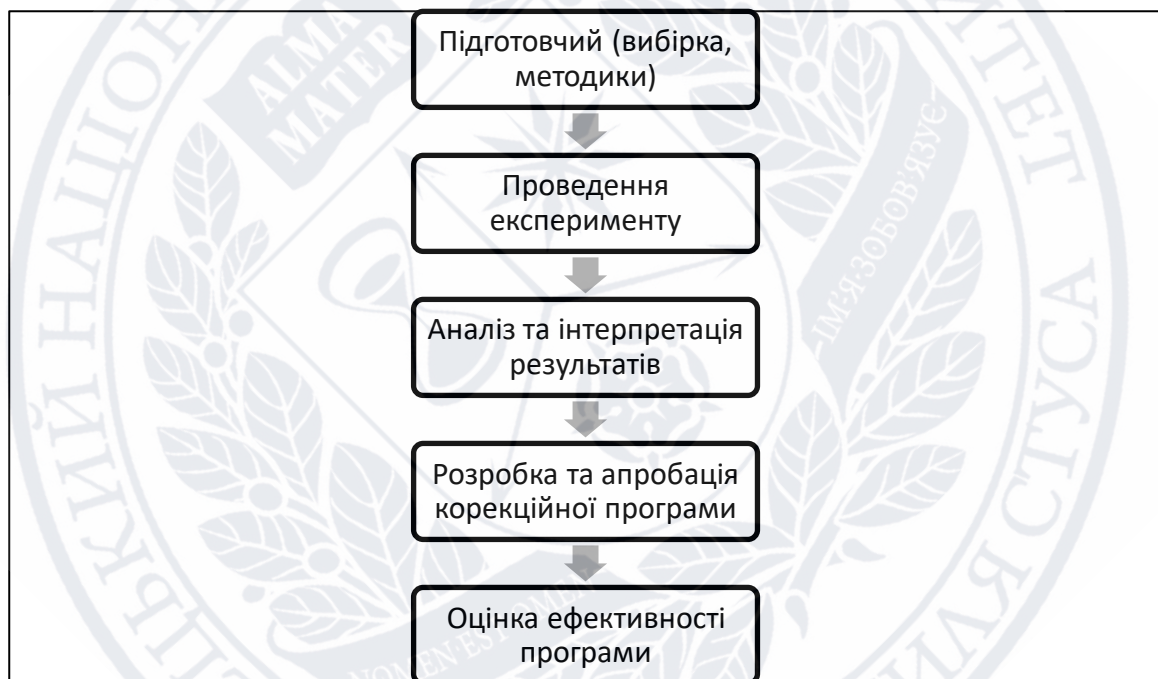


## РОЗДІЛ 2

### ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

#### 2.1. Методологічні основи та організація емпіричного дослідження емоційного вигорання вчителів в умовах дистанційного навчання

Емпіричне дослідження, заплановане нами, буде складатись із п'яти етапів – підготовчого (підбір методів діагностики, формування вибірки, планування експерименту), проведення експерименту, аналіз результатів, та заключного етапу (розробка та апробація корекційної програми, оцінка її ефективності) (рис. 2.1).



**Рис. 2.1. Етапи  
експериментального дослідження**

Методологічною основою нашого дослідження слугували концепції емоційного вигорання Г. Фрейденберга, В. Бойко, К. Маслач, концепція копінг-поведінки Р. Лазаруса, С. Фолкмана, розробки щодо вивчення специфіки емоційного вигорання у педагогів Л. Мітіної, З. Карпенко.

На підготовчому етапі нами були підібрані методики:

1. Опитувальник вигорання К. Маслач;
2. Методика діагностики поведінки при стресі Р. Лазаруса;

3. Методика В. Бойка "Діагностика емоційних бар'єрів у спілкуванні",

4. Авторська анкета для визначення особливостей переживання емоційного вигорання педагогів в умовах дистанційного навчання

Розглянемо ці методики детальніше.

Опитувальник вигорання (перегорання) К. Масlach (англ. Maslach Burnout Inventory, скор. MBI) - тестова методика, призначена для діагностики емоційного вигорання. Створена в 1986 році Maslach і Jackson, в Росії адаптована Водоп'яною, доповнена математичною моделлю НППНІ ім. Бехтерева.

У більшості випадків професійне вигорання представляється як деструктивний процес втрати професійної ефективності, зниження комунікативних якостей і розвитку нервово-психічної дезадаптації аж до незворотних змін особистості. Причиною емоційного вигорання є як незадовільні умови роботи, так і індивідуальні особливості особистості працівника. Найбільш важкою є робота, яка передбачає емоційний контакт з людьми в якості обов'язкової складової виробничого процесу, наприклад професія вчителя, менеджера, лікаря, слідчого і т.д.

Можна виділити дві основні теоретичні структури синдрому емоційного вигорання: перша представляє вигорання як синдром, що складається з декількох симптомів різного ступеня вираженості; друга являє вигорання як процес, а індивід - знаходяться на одній з його стадій.

Опитувальник складається з 22 пунктів, за якими можливе обчислення значень 3-х шкал: «Емоційне виснаження», «Деперсоналізація», «Редукція професійних досягнень».

«Емоційне виснаження» проявляється в переживаннях зниженого емоційного тону, підвищеної психічної виснаженості і афективної лабільності, втрати інтересу і позитивних почуттів до оточуючих, відчутті «перенасиченості» роботою, незадоволеністю життям в цілому. В контексті

синдрому перегорання «деперсоналізація» передбачає формування особливих, деструктивних взаємин з оточуючими людьми.

«Деперсоналізація» проявляється в емоційному відстороненні і байдужості, формальному виконанні професійних обов'язків без особистісної включеності і співпереживання, а в окремих випадках - в негативізм і цинічне ставлення. На поведінковому рівні «деперсоналізація» проявляється в зарозумілій поведінці, використанні емоційного сленгу, гумору, ярликів.

«Редукція професійних досягнень» відображає ступінь задоволеності педагогічного працівника собою як особистістю і як професіоналом. Незадовільне значення цього показника відображає тенденцію до негативної оцінки своєї компетентності і продуктивності і, як наслідок, - зниження професійної мотивації, наростання негативізму стосовно службових обов'язків, тенденцію до зняття з себе відповідальності, до ізоляції від оточуючих, відстороненість і неучасть, уникнення роботи спочатку психологічно, а потім фізично.

У 2007 році в НППН ім. Бехтерева був запропонований спосіб визначення системного індексу синдрому перегорання на підставі математичної моделі визначення відстані між точками в багатовимірному просторі. Даний метод дозволяє отримати єдиний кількісний показник на основі параметрів синдрому перегорання, отриманий за допомогою тесту МВІ. Отримання системного показника дозволяє дати більш точну оцінку поширеності синдрому перегорання.

При цьому нульовою точкою, «початком координат» вважається точка, відповідна відсутності порушень по всім трьом шкалами - 0 балів. Для того, щоб дана математична модель була правильна, необхідно відсутність значущих кореляцій між шкалами, що було підтверджено дослідженнями в лабораторії клінічної психології в НППН ім. Бехтерева. Крім того, вважається, що кожна шкала вносить рівний внесок у формування поняття «професійне вигорання», але кожна шкала має різну кількість пунктів, внаслідок чого



значення за шкалою приводиться до нормативу розподілом на максимальну кількість балів [70].

Методика Лазаруса призначена для визначення копінг-механізмів, способів подолання труднощів у різних сферах психічної діяльності, копінг-стратегій.

Даний опитувальник вважається першою стандартною методикою в області вимірювання копінга.

Методика була розроблена Р. Лазарусом і С. Фолкманом в 1988 році, адаптована Т.Л. Крюкової, Е.В. Куфтяк, М.С. Замишляевой в 2004 році, додатково стандартизована в НППНІ ім. Бехетерева Л.І. Вассерманом, Б.В. Іовлева, О.Р. Ісаєвої, Е.А. Трифоновой, О.Ю. Щелкової, М.Ю. Новожилова.

Опитувальник складається з 50 тверджень, згрупованих у 8 шкал. Нумери опитувальника (по порядку, але різні) працюють на різні шкали, наприклад, в шкалі «конфронтативний копінг» питання - 2, 3, 13, 21, 26, 37 і т.д.

Стратегія конфронтації передбачає спроби вирішення проблеми за рахунок не завжди цілеспрямованої поведінкової активності, здійснення конкретних дій, спрямованих або на зміну ситуації, або на відреагування негативних емоцій у зв'язку з новими труднощами. При вираженій перевазі цих стратегій можуть спостерігатися імпульсивність в поведінці (іноді з елементами ворожості і конфліктності), ворожість, труднощі планування дій, прогнозування їх результату, корекції стратегії поведінки, невиправдана завзятість.

Позитивні сторони: можливість активного протистояння труднощам і стресогенним впливам.

Негативні сторони: недостатня цілеспрямованість і раціональна обґрунтованість поведінки в проблемній ситуації.

Стратегія дистанціювання передбачає спроби подолання негативних переживань у зв'язку з проблемою за рахунок суб'єктивного зниження її значущості та ступеня емоційної залученості в неї. Характерне використання

інтелектуальних прийомів раціоналізації, перемикання уваги, відсторонення, гумору, знецінення тощо

Позитивні сторони: можливість зниження суб'єктивної значущості складних ситуацій і запобігання інтенсивних емоційних реакцій на фрустрацію.

Негативні сторони: ймовірність знецінення власних переживань, недооцінка значущості та можливостей дієвого подолання проблемних ситуацій.

Стратегія самоконтролю передбачає спроби подолання негативних переживань у зв'язку з проблемою за рахунок цілеспрямованого придушення і стримування емоцій, мінімізації їх впливу на оцінку ситуації і вибір стратегії поведінки, високий контроль поведінки, прагнення до самовладання. При виразній перевазі стратегії самоконтролю у особистості може спостерігатися прагнення приховувати від оточуючих свої переживання і спонукання в зв'язку з проблемною ситуацією. Часто така поведінка свідчить про боязнь саморозкриття, надмірної вимогливості до себе, що призводить до надконтролю поведінки.

Позитивні сторони: можливість уникнення емоціогенних імпульсивних вчинків, переважання раціонального підходу до проблемних ситуацій.

Негативні сторони: труднощі вираження переживань, потреб і спонукань у зв'язку з проблемною ситуацією, надконтроль поведінки.

Стратегія пошуку соціальної підтримки передбачає спроби вирішення проблеми за рахунок залучення зовнішніх (педагогічних) ресурсів, пошуку інформаційної, емоційної і дієвої підтримки. Характерні орієнтованість на взаємодію з іншими людьми, очікування уваги, ради, співчуття. Пошук переважно інформаційної підтримки передбачає звернення за рекомендаціями до експертів і знайомих, що володіють з точки зору респондента необхідними знаннями. Потреба переважно в емоційній підтримці проявляється прагненням бути вислуханим, отримати емпатичну відповідь, розділити з ким-

небудь свої переживання. При пошуку переважно дієвої підтримки провідною є потреба в допомозі конкретними діями.

Позитивні сторони: можливість використання зовнішніх ресурсів для вирішення проблемної ситуації.

Негативні сторони: можливість формування залежної позиції і / або надмірних очікувань по відношенню до оточуючих.

Стратегія прийняття відповідальності передбачає визнання суб'єктом своєї ролі у виникненні проблеми і відповідальності за її рішення, в ряді випадків з виразним компонентом самокритики і самозвинувачення. При помірному використанні дана стратегія відображає прагнення особистості до розуміння залежності між власними діями і їх наслідками, готовність аналізувати свою поведінку, шукати причини актуальних труднощів в особистих недоліках і помилках. Разом з тим, вираженість даної стратегії в поведінці може призводити до невиправданої самокритики, переживання почуття провини і незадоволеності собою. Зазначені особливості, як відомо, є фактором ризику розвитку депресивних станів.

Позитивні сторони: можливість розуміння особистої ролі у виникненні актуальних труднощів.

Негативні сторони: можливість необґрунтованої самокритики і прийняття надмірної відповідальності.

Стратегія втечі-уникнення передбачає спроби подолання особистістю негативних переживань у зв'язку з труднощами за рахунок реагування за типом ухилення: заперечення проблеми, фантазування, невиправданих очікувань, відволікання і т. п. При виразній перевазі стратегії уникнення можуть спостерігатися неконструктивні форми поведінки в стресових ситуаціях: заперечення або повне ігнорування проблеми, ухилення від відповідальності і дій по вирішенню труднощів, що виникли, пасивність, нетерпіння, спалахи роздратування, занурення в фантазії, переїдання, вживання алкоголю і т. п. , з метою зниження болісної емоційної напруги. Більшістю дослідників ця стратегія розглядається як неадаптивна, проте ця



обставина не виключає її користі в окремих ситуаціях, особливо в короткостроковій перспективі і при гострих стресогенних ситуаціях.

Позитивні сторони: можливість швидкого зниження емоційної напруги в ситуації стресу.

Негативні сторони: неможливість розв'язання проблеми, ймовірність накопичення труднощів, короткостроковий ефект зроблених дій зі зниження емоційного дискомфорту.

Стратегія планування вирішення проблеми передбачає спроби подолання проблеми за рахунок цілеспрямованого аналізу ситуації і можливих варіантів поведінки, вироблення стратегії вирішення проблеми, планування власних дій з урахуванням об'єктивних умов, минулого досвіду і наявних ресурсів. Стратегія розглядається більшістю дослідників як адаптивна, сприяє конструктивному вирішенню труднощів.

Позитивні сторони: можливість цілеспрямованого і планомірного вирішення проблемної ситуації.

Негативні сторони: ймовірність надмірної раціональності, недостатньою емоційності, інтуїтивності і спонтанності в поведінці.

Стратегія позитивної переоцінки передбачає спроби подолання негативних переживань у зв'язку з проблемою за рахунок її позитивного переосмислення, розгляду її як стимулу для особистісного зростання. Характерна орієнтованість на надособистісне, філософське осмислення проблемної ситуації, включення її в більш широкий контекст роботи особистості над саморозвитком.

Позитивні сторони: можливість позитивного переосмислення проблемної ситуації.

Негативні сторони: ймовірність недооцінки особистістю можливостей дієвого вирішення проблемної ситуації [48].

Діагностика емоційних бар'єрів в спілкуванні (В.В. Бойко). Стимульний матеріал тесту складається з 25 тверджень. Методика дозволяє виділити наступні 5 бар'єрів в установленні емоційних контактів:

1. Невміння керувати емоціями, дозувати їх.
2. Неадекватні емоційні прояви.
3. Негнучкість, невиразність емоцій.
4. Домінування негативних емоцій.
5. Небажання сходитись з людьми на емоційній основі.

Загальник показник виразності емоційних бар'єрів в спілкуванні складається з суми балів по кожній шкалі, максимальне значення складає 25 балів [9].

Наступним завданням є формування вибірки. Учасники дослідження відбиратимуться серед педагогічних працівників шляхом випадкового відбору респондентів. Таким чином, сформовано вибірку з 20 досліджуваних, 10 жінок та 10 чоловіків. Усі учасники проінформовані про методи, процедуру, тривалість та ціль дослідження. Вони дали згоду на участь в експерименті.

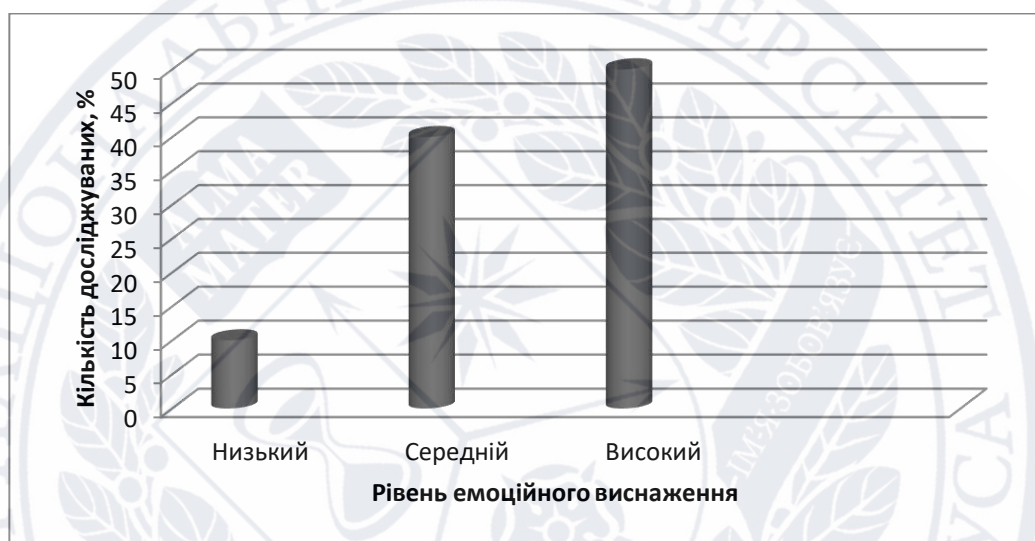
Вік досліджуваних становив від 24 до 55 років,  $M = 41,59$ ;  $SD = 2$ . Щодо гендерних особливостей респондентів, то 60% з них – жінки, а 40% - чоловіки (Додаток Д). Здобута освіта досліджуваних – вища та професійна освіта. Зокрема, 20% досліджуваних має професійну освіту, а 80% - вищу. Також, репрезентативною є вибірка у розрізі сімейного стану досліджуваних. Так, 65% з них одружені/заміжні, а 35% - не перебувають у сімейних відносинах. Отже, нами сформовано вибірку досліджуваних, яка відповідає усім критеріям відповідності генеральній сукупності.

Після формування вибірки ми проведемо сам експеримент. Він відбудеться в он-лайн, за допомогою сервісу Гугл Форми (тестування) та шляхом проведення тренінгових занять у оф-лайн форматі.

## 2.2. Аналіз та інтерпретація отриманих результатів

Проаналізуємо результати, отримані з методикою «Опитувальник вигорання» К. Маслач під час дистанційного навчання.

Отже, в досліджуваних зафіксовано наступні показники рівня емоційного виснаження: у 10% досліджуваних зафіксовано низький рівень емоційного виснаження; 40% опитаних продемонстрували середній рівень емоційного виснаження, а високий рівень зафіксовано у 50% педагогів. Отримані результати представлені на рис. 2.2.



*Рис. 2.2. Рівень емоційного виснаження в педагогів*

Як бачимо, показники емоційного виснаження високі. Значна частка педагогів, які мають високий рівень емоційного виснаження – їх половина.

Наступним показником є рівень деперсоналізації. Так, в 25% досліджуваних зафіксовано низький рівень деперсоналізації, в 30% досліджуваних виявлено середній рівень. Високий рівень деперсоналізації продемонстрували 45% досліджуваних. Отримані результати представлені на рис. 2.3.





*Рис. 2.3. Рівень деперсоналізації в педагогів*

Отже, показники деперсоналізації високі, більшість опитаних педагогів мають високий та середній показники цього параметру емоційного вигорання.

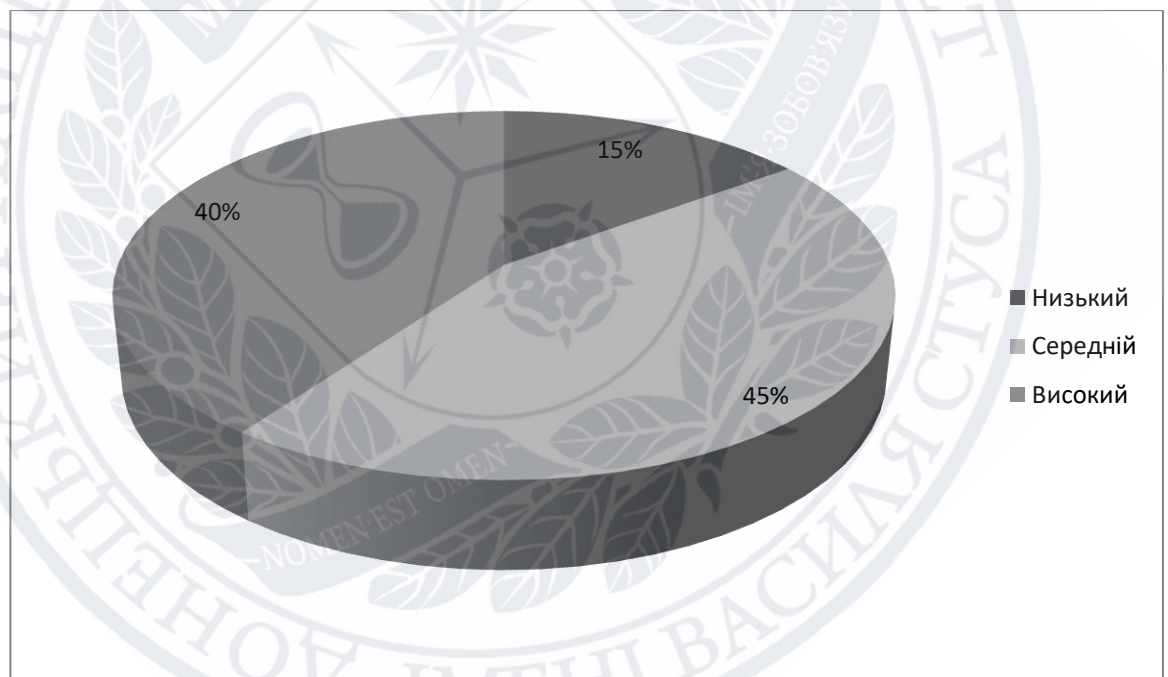
Розглянемо результати досліджуваних щодо показників рівня редукції професійних досягнень. Так, 20% досліджуваних продемонстрували низький рівень редукції професійних досягнень. У 40% досліджуваних виявлено середній рівень редукції професійних досягнень. Високий рівень зафіксовано у 40% респондентів. Отримані результати представлені на рис. 2.4.



*Рис. 2.4. Рівень редукції професійних досягнень педагогів*

Як бачимо, показники цього компоненту емоційного вигорання також зміщена у негативну сторону: висока частка вчителів, які демонструють високий показник редукції. Зазначимо, що це свідчить про часткове або повне незадоволення своєю роботою, зокрема, досягненнями та професійною компетенцією.

На наступному етапі нами було визначено системний індекс емоційного вигорання педагогічних працівників. Так, серед респондентів виявлено 15% осіб з низьким рівнем емоційного вигорання, 45% досліджуваних з середнім рівнем емоційного вигорання. Високий рівень емоційного вигорання було зафіксовано у 40% опитаних. Отримані результати представлені на рис. 2.5.



*Рис. 2.5. Рівень емоційного вигорання в досліджуваних*

Проаналізуємо результати діагностики за методика визначення способів поведінки під час стресу Р. Лазаруса під час дистанційного навчання. Отримані результати представлені на Таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

**Особливості прояву різних стратегій поведінки під час  
дистанційного навчання у вчителів**

<b>Шкала</b>	<b>Рівні прояву</b>		
	<i>Рідкісне використання стратегії</i>	<i>Помірне використання стратегії</i>	<i>Виражене використання стратегії</i>
Конфронтація	15%	45%	40%
Дистанціювання	25%	40%	35%
Самоконтроль	15%	25%	60%
Пошук підтримки	10%	10%	80%
Прийняття відповідальності	0%	5%	95%
Уникнення	20%	15%	65%
Планування вирішення проблеми	15%	15%	70%
Позитивна переоцінка	20%	15%	65%

Як бачимо з таблиці 2.1, 15% педагогів використовують стратегію конфронтації у нечастих ситуаціях. Помірний прояв зазначеної стратегії зафіксовано у 45% досліджуваних. 40% вчителів продемонстрували виражене використання цього виду стратегії поведінки у стресовій ситуації.

25% педагогів використовують стратегію дистанціювання у нечастих ситуаціях. Помірний прояв зазначеної стратегії зафіксовано у 40% досліджуваних. 35% вчителів продемонстрували виражене використання цього виду стратегії поведінки у стресовій ситуації.

15% педагогів використовують стратегію самоконтролю у нечастих ситуаціях. Помірний прояв зазначеної стратегії зафіксовано у 25% досліджуваних. 60% вчителів продемонстрували виражене використання цього виду стратегії поведінки у стресовій ситуації.



10% педагогів використовують стратегію пошуку підтримки у нечастих ситуаціях. Помірний прояв зазначеної стратегії зафіксовано у 10% досліджуваних. 80% вчителів продемонстрували виражене використання цього виду стратегії поведінки у стресовій ситуації.

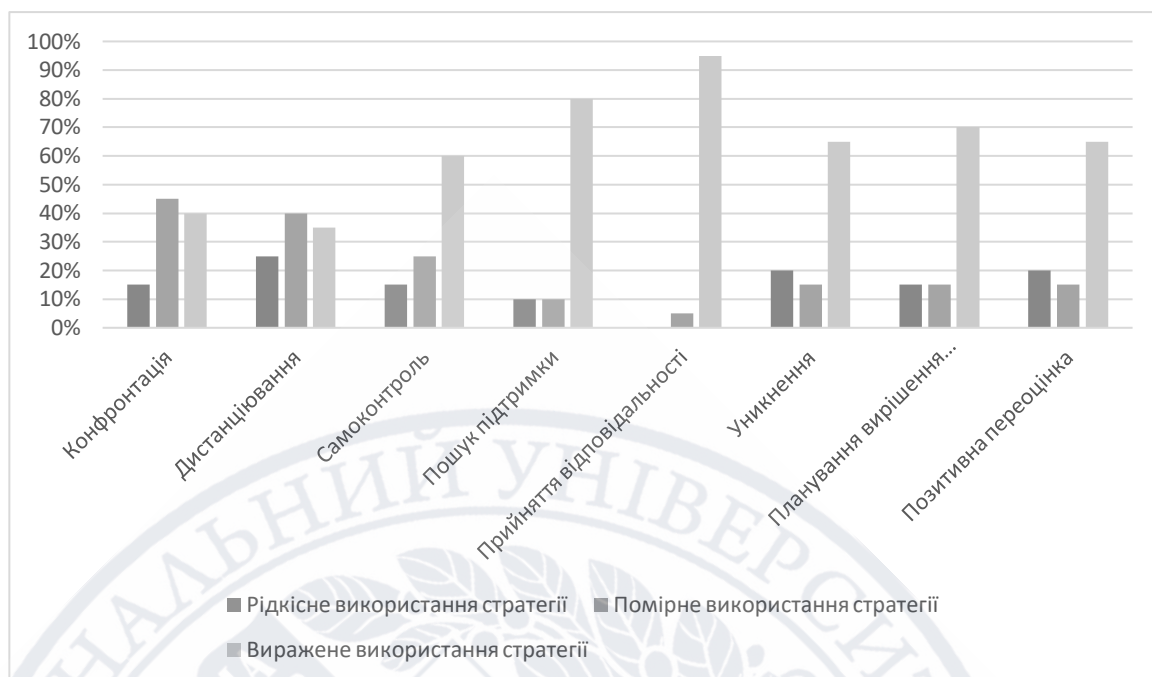
Жоден з педагогів не використовує стратегію прийняття відповідальності у нечастих ситуаціях. Помірний прояв зазначеної стратегії зафіксовано у 5% досліджуваних. 95% вчителів продемонстрували виражене використання цього виду стратегії поведінки у стресовій ситуації.

Як бачимо з таблиці 2.1, 20% педагогів використовують стратегію уникнення у нечастих ситуаціях. Помірний прояв зазначеної стратегії зафіксовано у 15% досліджуваних. 65% вчителів продемонстрували виражене використання цього виду стратегії поведінки у стресовій ситуації.

15% педагогів використовують стратегію планування вирішення проблеми у нечастих ситуаціях. Помірний прояв зазначеної стратегії зафіксовано у 15% досліджуваних. 70% вчителів продемонстрували виражене використання цього виду стратегії поведінки у стресовій ситуації.

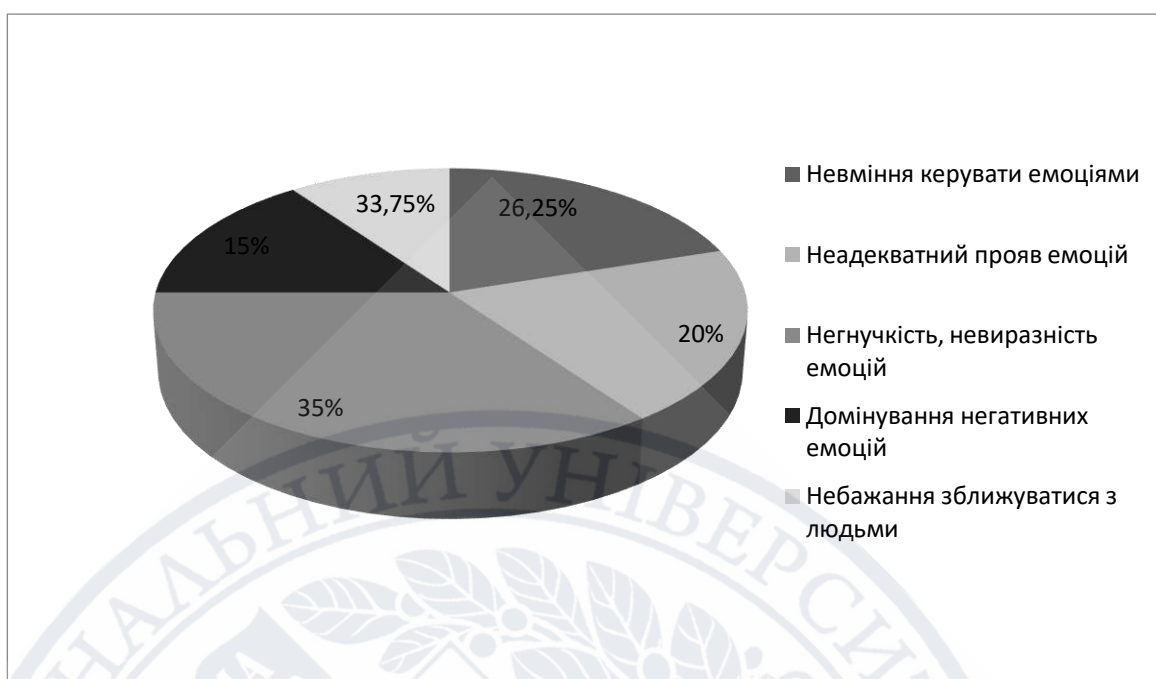
20% педагогів використовують стратегію позитивна переоцінка ситуації у нечастих ситуаціях. Помірний прояв зазначеної стратегії зафіксовано у 15% досліджуваних. 65% вчителів продемонстрували виражене використання цього виду стратегії поведінки у стресовій ситуації.

Отримані результати відображені на рис. 2.6.



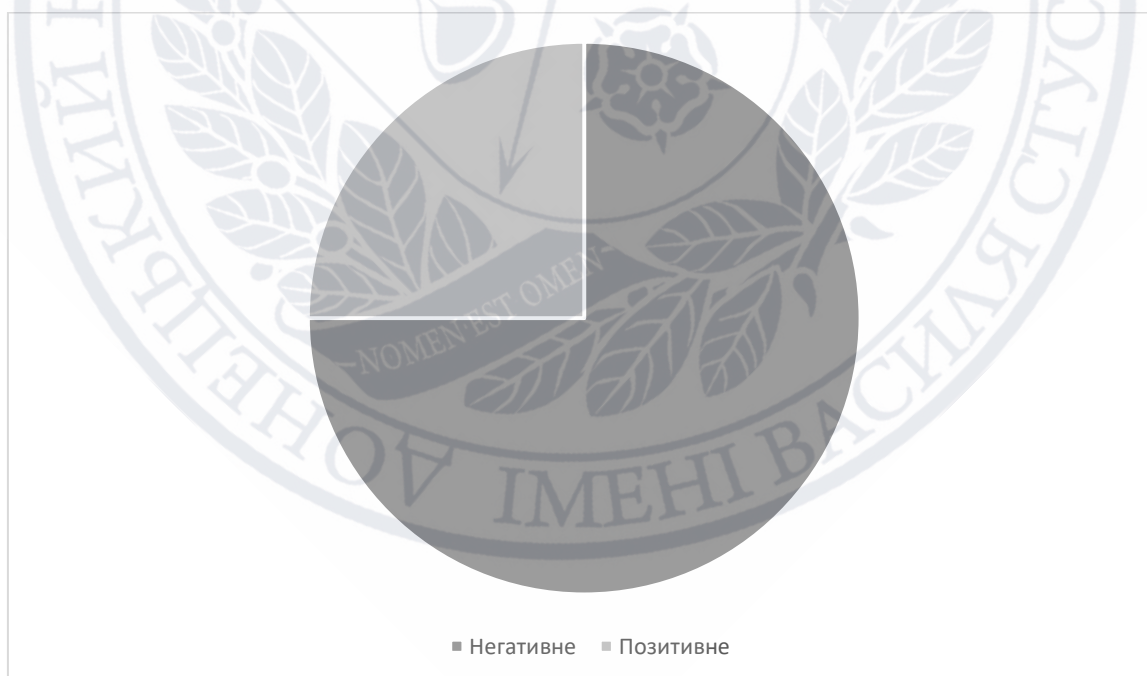
*Рис. 2.6. Особливості використання копінг-стратегії у педагогів під час дистанційного навчання*

Проаналізуємо дані щодо бар'єрів у встановленні емоційних контактів. Було встановлено розподіл домінуючих бар'єрів. Так, невміння керувати емоціями як домінуючий бар'єр проявляється в 20% досліджуваних (4 опитаних). Неадекватний прояв емоцій як домінуючий бар'єр виявлений 20% опитаних (4 респондентів). 35% досліджуваних продемонстрували домінуючий тип негнучкість, невиразність емоцій (7 опитаних). Домінування негативних емоцій як основний тип поведінки у конфлікті обрали 15% досліджуваних (3 респондентів). Небажання зближуватися з людьми на емоційній основі як основний домінуючий бар'єр емоційного спілкування зафіксовано у 10% досліджуваних (2 опитаних). Отримані результати представлено на діаграмі.



*Рис. 2.7. Домінуючі бар'єри у міжособистісному спілкуванні*

За результатами авторської анкети, було встановлено, що 75% опитаних вчителів мають негативне ставлення до дистанційного навчання, тоді як у 25% випадків педагоги надають позитивну оцінку такому формату освіти.

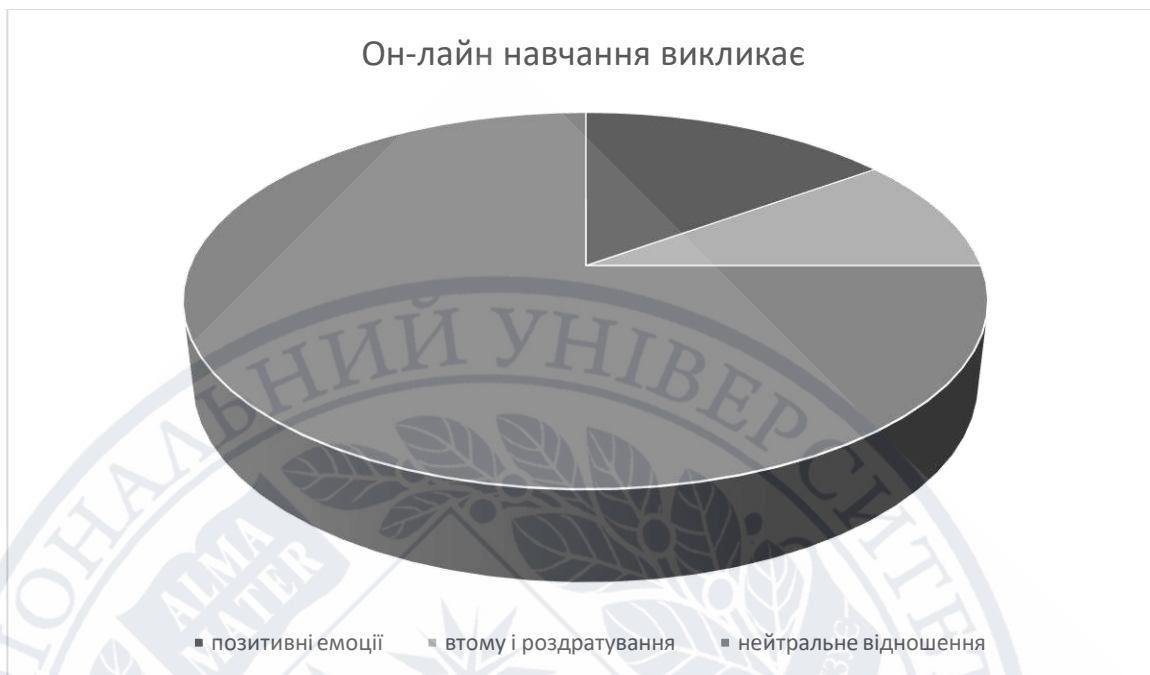


*Рис. 2.8. Ставлення педагогів до дистанційного навчання*

Відповідаючи на питання «Онлайн -навчання у мене викликає...», 15% педагогів відповіли «позитивні емоції», 10% опитаних продемонстрували

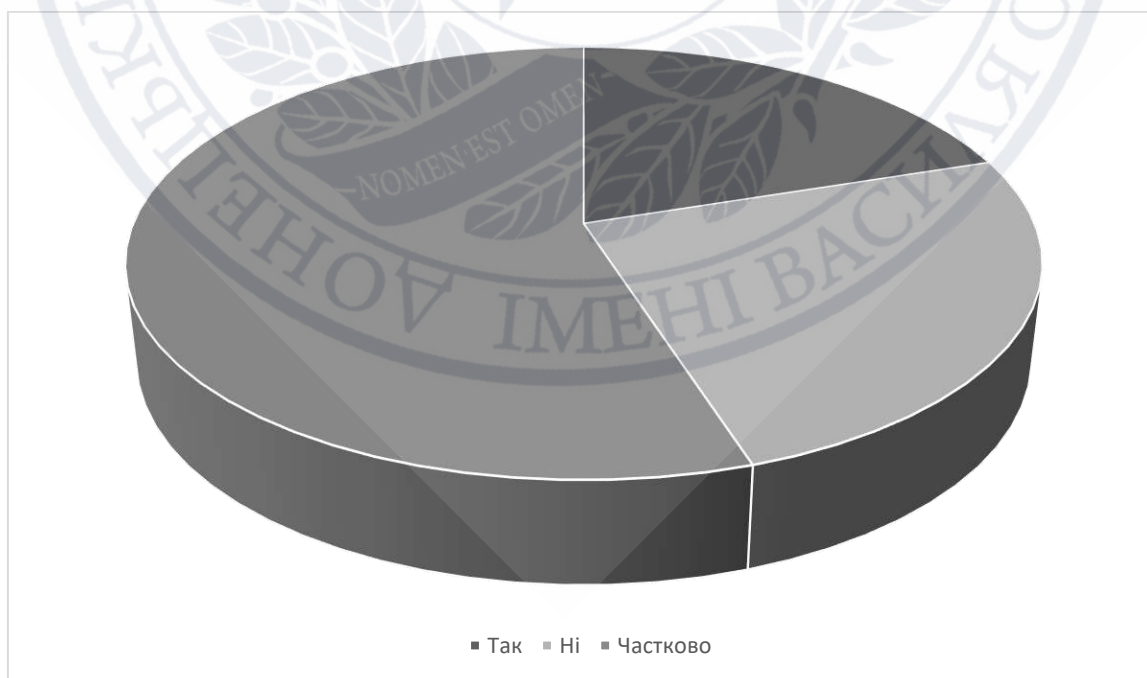


нейтральне відношення. Решта педагогів (75%) обрали відповідь «втому та роздратування».



*Рис. 2.9. Емоційне ставлення педагогів до дистанційного навчання*

Наступним питанням, на яке відповідали досліджувані, було «Чи погоджуєтесь Ви з тим, що онлайн- навчання дає змогу повноцінно реалізувати себе як педагога?». Так, 20% опитаних дали ствердну відповідь, 25% педагогів відповіли «Частково». Відповідь «Ні» надали 55% опитаних.



*Рис. 2.10. Сприймання професійного розвитку педагогів під час он-лайн навчання*

### **Висновки до другого розділу**

Заплановане нами експериментальне дослідження буде складатись із трьох етапів – підготовчого (підбір діагностичних методик, формування вибірки, планування процедури експерименту), проведення експерименту та аналіз результатів.

Сформовано вибірку з 20 досліджуваних, 10 жінок та 10 чоловіків віком від 28 до 50 років.

На підготовчому етапі нами були підібрані методики:

1. Опитувальник вигорання Маслач;
2. Методика діагностики поведінки при стресі Лазаруса;
3. Методика В. Бойка "Діагностика емоційних бар'єрів у спілкуванні",
4. Авторська анкета для визначення особливостей переживання емоційного вигорання педагогів в умовах дистанційного навчання

Отже, показники деперсоналізації високі, більшість опитаних педагогів мають високий та середній показники цього параметру емоційного вигорання. Висока частка вчителів, які демонструють високий показник редукції. Зазначимо, що це свідчить про часткове або повне незадоволення своєю роботою, зокрема, досягненнями та професійною компетенцією.

За результатами авторської анкети, було встановлено, що 75% опитаних вчителів мають негативне ставлення до дистанційного навчання, тоді як у 25% випадків педагоги надають позитивну оцінку такому формату освіти.

### **РОЗДІЛ 3**

## **ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

### **4.1. Розробка та аналіз тренінгової програми, спрямованої на зниження емоційного вигорання**

Мета програми: попередження та нівелювання проявів емоційного вигорання шляхом розвитку емоційного інтелекту та формування у дорослих навиків емпатії, рефлексії та позитивного сприйняття інших людей.

Завдання програми:

- Сформувати уявлення про професійне вигорання;
- Розвинути навики емпатії та толерантності;
- Допомогти здобути навики саморефлексії;
- Навчити адекватним стратегіям самопрезентації та саморегуляції.

Цільова група: психокорекційна програма розрахована на дорослих людей віком від 18 до 45 років.

Формат занять: програму ми проведемо в груповій формі, що включає 5 занять. Рекомендована тривалість занять – 1 година один раз на тиждень.

Методи і прийоми що використовують в програмі:

- Гештальт-терапія;
- Психодрама;
- Ігротерапія;
- Арт-терапія;
- Релаксація;
- Психогімнастика.

Етапи проведення занять.

1 Етап – «Знайомство».

Мета: знайомство з групою, утворення атмосфери довіри, зняття емоційного напруження, створення позитивного мікроклімату, розвиток навичок емпатії, невербальної взаємодії, емоційної чутливості.



## 2 Етап – «Діагностичний»

Мета: діагностика рівня розвитку емоційного вигорання в учасників програми (безпосередньо його компонентів: редукції, деперсоналізації тощо) та навиків спілкування.

## 3 Етап – «Корекційний»

Мета: розвиток та формування стратегій запобігання емоційного вигорання в учасників, зниження рівня агресивності, розвиток уміння регулювати свої емоції, що провокують низьку самооцінку, розвитку навичок рефлексії.

## 4 Етап – «Контрольний»

Мета: визначення ефективності корекційної роботи, шляхом проведення заключної діагностики.

Очікуваний результат: програма дозволяє дорослим сформувати уявлення про роль емоційного вигорання у діяльності, знизити їх прояви.

Розроблений нами тренінг складався із 5 блоків: 1) вступного; 2) розвитку рефлексії; 3) розвитку емпатії; 4) розвитку навиків взаємодії; 5) підсумкового. Кожен з цих блоків представлений на кожному занятті.

Розкриємо кожен з цих блоків детальніше. Зокрема, зміст вступного блоку відображений на таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

### Компоненти вступного блоку тренінгу

	Назва вправи	На що спрямована вправа
Знайомство та формування мотивації участі в	Вступне слово	Формування в учасників усвідомлення змісту та цілей тренінгу, активізація мотиваційно- вольового компоненту
	Обговорення правил роботи	Забезпечення комфортних умов перебування в групі

тренінговій програмі	Представлення тренера	Знайомство з експериментатором, формування мотивації до роботи
Формування довіри та згуртованості	«Зоровий контакт»	Формування довіри між учасниками тренінгу
	«Презентація свого імені»	Встановлення доброзичливої атмосфери, релаксація, створення позитивного настрою
	«Скажи мені, хто твій друг»	Налаштування комунікативних процесів, підвищення згуртованості групи
	«Долоньки»	Створення комфортних умов у групі
	«Австралійський дощ»	Зменшення напруження м'язів, зниження втоми, створення позитивної атмосфери
Релаксація	«Я люблю...»	Активізація ресурсів у студентів, підвищення настрою, налаштування на роботу
	«Пральна машина»	Відпочинок та релаксація
	«Колективний сон»	Релаксація, заспокоєння, зниження рівня емоційної напруги
	Рольова гра «Готель»	Створення позитивної атмосфери
Формування позитивного емоційного фону	Гра «Еліас»	Створення позитивного настрою, розслаблення учасників
	Руханка «Пральна машина»	Розслаблення учасників, підняття настрою
	Гра «Показуха»	Розвиток креативного мислення, підняття настрою

Представимо зміст блоку розвитку емпатії.

Таблиця 3.2.

### Методи розвитку емпатії

	Вправи	На що спрямовані
Розвиток позитивних знань, уявлень та установок про себе та інших	Розмірковування вголос	Усвідомлення автоматичних процесів обробки інформації
	Структуроване інтерв'ювання	Усвідомлення власних метакогнітивних процесів та метакогнітивних процесів інших
	Вирішення проблемних ситуацій	Усвідомлення стратегій пошуку рішення
	Здійснення оціночних суджень щодо власних знань	Тренування точності метакогнітивного моніторингу
	Аналіз інформації, що вивчається	Формування рівня усвідомленості
	Складання схем та таблиці в процесі вивчення інформації	Формування стратегій прийняття рішень під час вирішення моральних дилем
	Спрямовуючі питання	Стимулювання усвідомлення процесу вирішення задач
	Здійснення самоконтролю	Формування вміння оцінки власних знань



Представимо зміст блоку розвитку рефлексії.

Таблиця 3.3.

**Методи розвитку рефлексії**

Компоненти	Вправи	На що спрямована вправа
Усвідомленість тілесного я	Вправа «Автопортрет»	Усвідомлення власної тілесності, особливостей свого тіла
	Проективний малюнок себе	Діагностика несвідомих уявлень про себе
Усвідомлення своїх почуттів та емоцій	Вправа «Тут і тепер»	Формування вміння концентруватись на ситуації «тут і зараз»
	Вправа «Карусель»	Формування навиків емпатії в процесі спілкування
	Вправа «Без маски»	Усвідомлення свого емоційного ставлення до інших людей
Усвідомленість інтелектуальних операцій	Вправа для запам'ятовування різних видів інформації	Розуміння механізмів роботи пам'яті
	Рефлексія по колу	Розвиток уміння аналізувати інтенсивність пізнавальних процесів інших людей
Усвідомленість ціннісного Я	Вправа «Життєвий шлях»	Аналіз цінностей, пріоритетів та їх змін впродовж життя

	Вправа «Моє життєве кредо»	Усвідомлення своїх ціннісних орієнтирів, світогляду
	Вправа «Три імені»	Розвиток усвідомлення ціннісного ставлення до себе

Представимо зміст блоку розвитку навиків самопрезентації.

Таблиця 3.4.

### Методи розвитку навиків взаємодії з іншими

Аспекти навиків взаємодії з іншими	Вправи	На що спрямована вправа
Комунікативний	Вправа «Тотальне так»	Формування вміння пошуку варіантів згоди із співбесідником
	Вправа на усвідомлення почуттів іншого	Розвиток емпатійності
	Вправа «Скульптор»	Вміння домовлятися та враховувати потреби інших
	Вправа «Проективний лист»	Прийняття відповідальності за емоційний стан іншого
	Сюжетно-рольова гра «Подзвони другу»	Розвиток вміння орієнтуватись на думку іншої людини
Когнітивний	Аналіз моральних дилем	Формування вміння децентрувати власні світоглядні установки

	Вправа «Часові децентрації»	Розвиток навиків розширення часової перспективи, розподілу сенсів життя
	Вправа «Психолог»	Формування навиків спостереження емоційного стану іншої людини
	Вправа «Взаєморефлексія»	Розвиток вміння аналізувати психоемоційний стан іншої людини

При організації формувального експерименту було використано чітку логічну схему, що гарантувала доказ отриманих нами у процесі організації експериментального дослідження причинно-наслідкових залежностей між досліджуваними змінними та містила в собі проведення формувального експерименту не на одній, а на двох групах випробовуваних, одна з яких була експериментальною, а інша – контрольною. Зазначимо, що експериментальна група (ЕГ) призначалася для встановлення достовірних статистичних залежностей між досліджуваними змінними, а контрольна група (КГ) – для того, щоб порівнювати отримані результати з тими, які встановлені в ЕГ. При такому підході ми мали змогу відхиляти альтернативні причинно-наслідкові зв'язки і чітко виявляти конкретну статистичну залежність отриманих результатів.





**Рис. 3.5. Схема формувального експерименту**

Як бачимо на рис. 2.5., після реалізації психокорекційної програми, нами буде здійснено замір особливостей прояву емоційного вигорання, але уже в кожній групі окремо.

Після застосування психокорекційної програми, нами було проведена повторна діагностика особливостей емоційного вигорання. На відміну від першого разу, ми провели дослідження та подальший аналіз результатів з огляду на приналежність досліджуваних до контрольної або експериментальної груп.

#### **4.2. Апробація ефективності тренінгової програми**

Для багатьох педагогів такий формат роботи був першим досвідом. На початковому етапі відчувалась скутість та пасивність. Однак після першого заняття, коли були проведені діагностики та розкрита тема емоційного вигорання частина вчителів більше зацікавилися процесом і уважніше слухали нову для них інформацію. В основному незнання поняття «емоційне вигорання» спостерігалось у вчителів віком 45-55 років. Тоді як молодші за віком вчителі були вже знайомі з цим терміном.

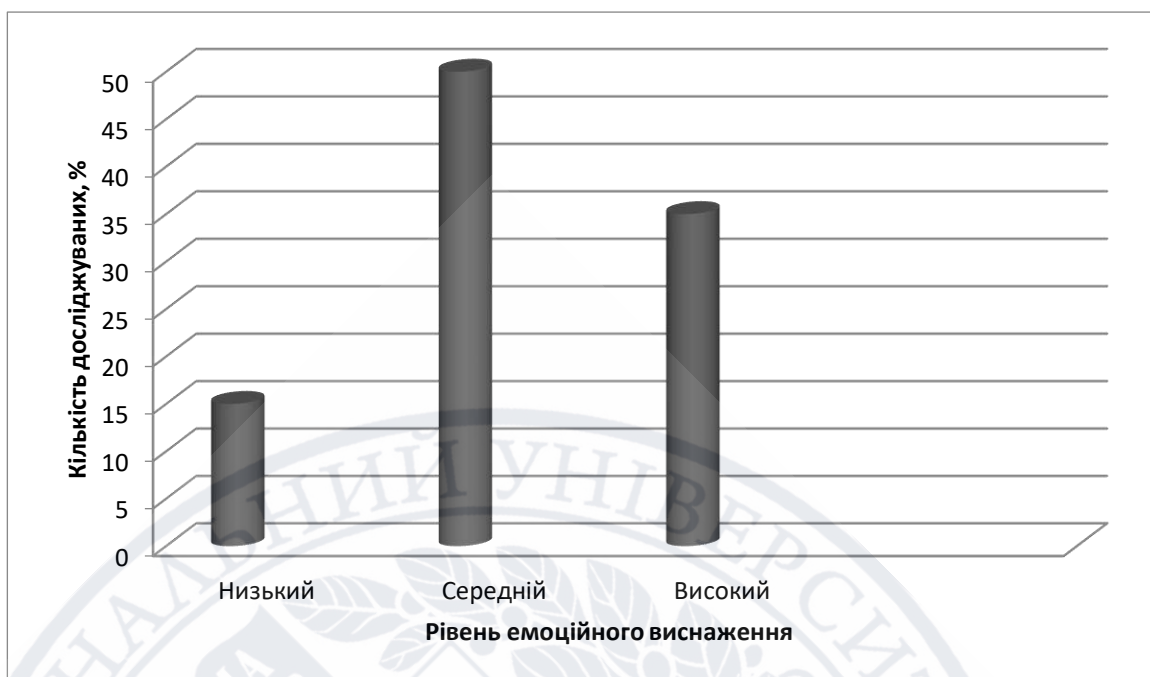
У ході тренінгів найбільше зворотного зв'язку отримали вправи з арт-терапії. Вчителям цікаво було описувати свої емоції або стани через метафори і малюнки. Відносно легко давалися вправи на рефлексію, але спостерігалось те, що вони звикли в яскравих фарбах описувати свої важкі стани, а не пояснювати чому так відбувається і що першопричина всього сама людина. При деперсоналізації люди часто отримують задоволення описуючи як їм важко і проживаючи кризові ситуації знову і знову. Ми намагались скоригувати це і направити їхню увагу на пошук причинно-наслідкових зв'язків, повернення в «тут і зараз», визначення актуальних цінностей в житті.

Слід зазначити, що досліджувані педагоги в цілому позитивно сприйняли тренінг, проявили активність та зацікавлення в темі. Хоча і були ті, хто негативно сприймав вправи і байдуже ставився до їх виконання.

Один з педагогів в результаті тренінгів зрозумів, що хоче продовжити роботу з психологом, щоб якісно покращити своє життя.

Проаналізуємо результати, отримані з методикою «Опитувальник вигорання» К. Маслач після проведення тренінгової програми (потворна діагностика педагогічних працівників).

Отже, в досліджуваних зафіксовано наступні показники рівня емоційного виснаження: у 15% досліджуваних зафіксовано низький рівень емоційного виснаження; 50% опитаних продемонстрували середній рівень емоційного виснаження, а високий рівень зафіксовано у 35% працівників. Отримані результати представлені на рис. 3.5.

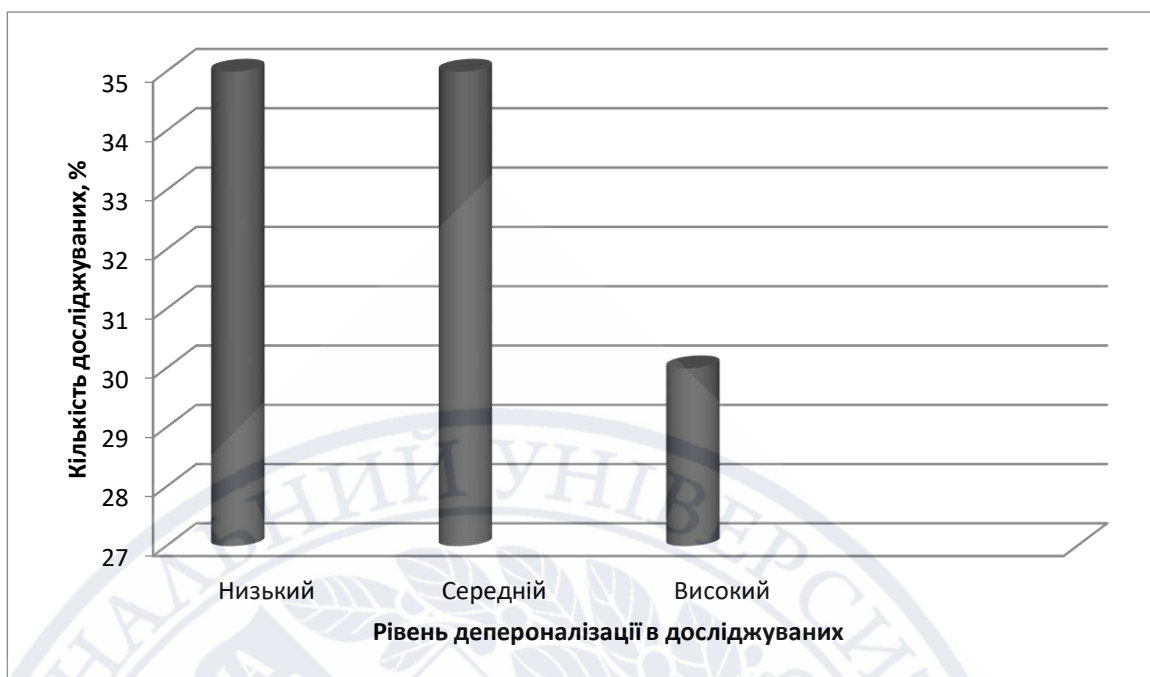


**Рис. 3.5. Рівень емоційного виснаження в педагогічних працівників**

Як бачимо, показники емоційного виснаження суттєво знизилися. Збільшилася частка педагогічних працівників, які мають середній рівень емоційного виснаження – їх половина.

Наступним показником є рівень деперсоналізації. Так, в 35% досліджуваних зафіксовано низький рівень деперсоналізації, в 35% досліджуваних виявлено середній рівень. Високий рівень деперсоналізації продемонстрували 30% досліджуваних. Отримані результати представлені на рис. 3.6.

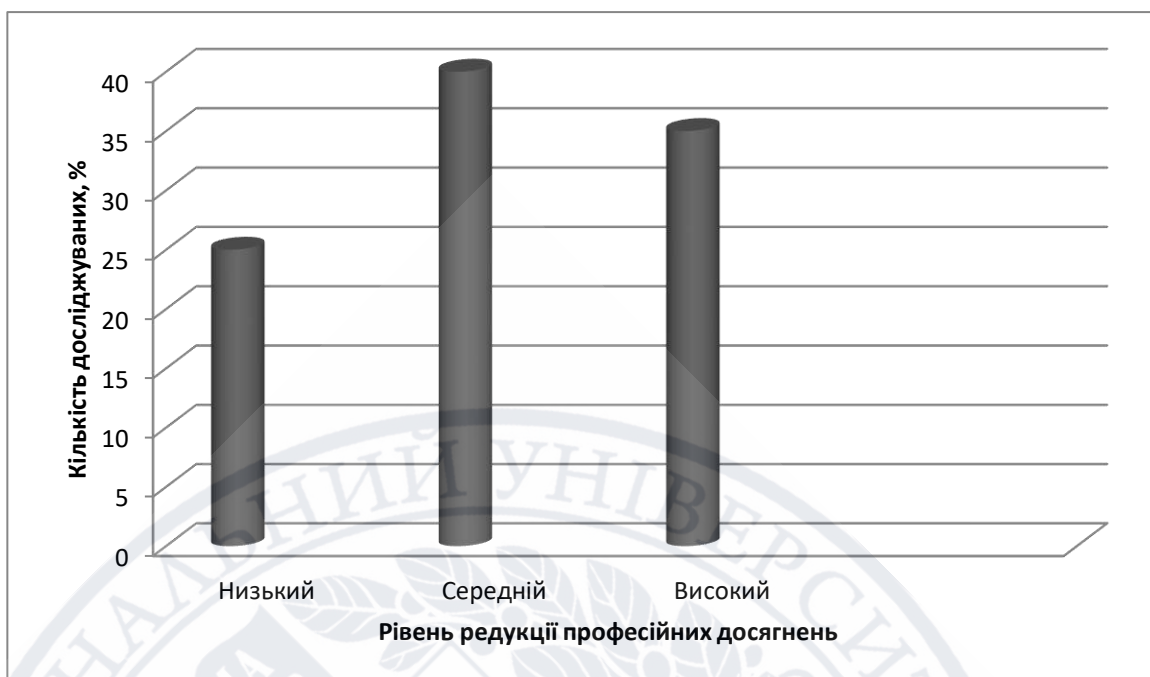




**Рис. 3.6. Рівень деперсоналізації в педагогічних працівників**

Показники деперсоналізації розподілились приблизно рівними частинами. Це свідчить про те, що деперсоналізація відбувається в кожного працівника індивідуально. Отже, показники деперсоналізації також знизилися, більшість опитаних педагогічних працівників мають низький та середній показники цього параметру емоційного вигорання.

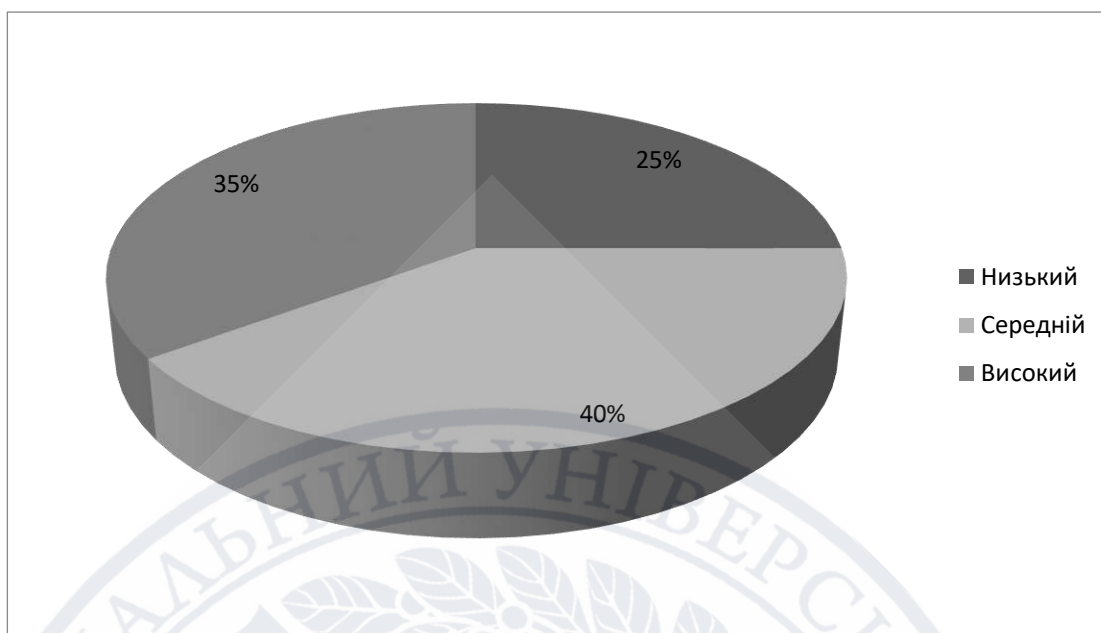
Розглянемо результати досліджуваних щодо показників рівня редукції професійних досягнень. Так, 25% досліджуваних продемонстрували низький рівень редукції професійних досягнень. У 40% досліджуваних виявлено середній рівень редукції професійних досягнень. Високий рівень зафіксовано у 35% респондентів. Отримані результати представлені на рис. 3.7.



**Рис. 3.7. Рівень редукції професійних досягнень педагогічних працівників**

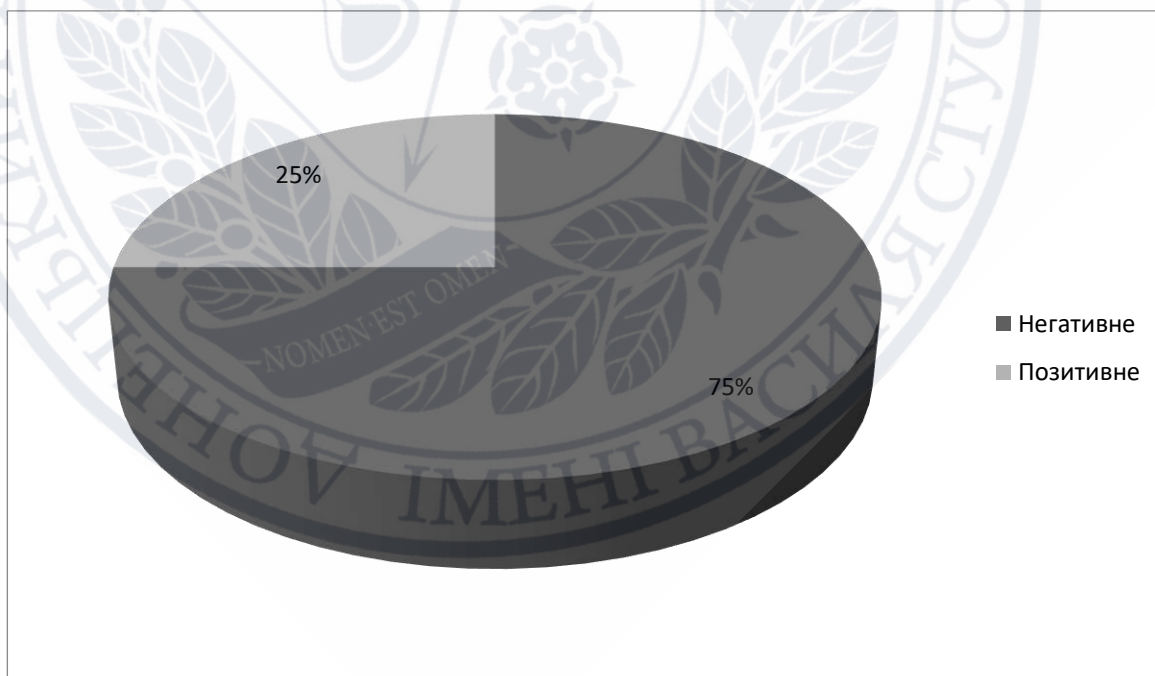
Як бачимо, показники цього компоненту емоційного вигорання також змістилися у позитивну сторону: збільшилася частка педагогічних працівників, які демонструють середній показник редукції. Зазначимо, що така тенденція свідчить про часткове або повне незадоволення своєю роботою, зокрема, досягненнями та професійною компетенцією.

На наступному етапі нами було визначено системний індекс емоційного вигорання педагогічних працівників. Так, серед респондентів виявлено 25% осіб з низьким рівнем емоційного вигорання, 40% досліджуваних з середнім рівнем емоційного вигорання. Високий рівень емоційного вигорання було зафіксовано у 35% опитаних. Отримані результати представлені на рис. 3.8.



**Рис. 3.8. Рівень емоційного вигорання в досліджуваних**

За результатами авторської анкети, було встановлено, що 75% опитаних вчителів мають негативне ставлення до дистанційного навчання, тоді як у 25% випадків педагоги надають позитивну оцінку такому формату освіти.



**Рис. 2.11. Ставлення педагогів до дистанційного навчання**

Ставлення педагогів до дистанційного навчання залишається в основному негативним.



Для перевірки статистичної значущості виявлених відмінностей нами було використано математико-статистичний метод аналізу даних, а саме t-критерій Стюдента. Обрахунки було здійснено за допомогою комп'ютерної програми SPSS Statistic 20.0. Отримані дані представлено на таблиці 3.5.

Таблиця 3.5.

**Відмінності між показниками емоційного вигорання у педагогічних працівників до та після реалізації тренінгової програми**

<i><b>Шкала</b></i>	<i><b>Вторинний забір, M</b></i>	<i><b>Первинний забір, M</b></i>	<i><b>Значення t</b></i>	<i><b>Рівень значимості відмінностей</b></i>
Емоційне виснаження	22,45	25,09	1,284	p = 0,000
Деперсоналізація	9,41	11,84	2,87	p = 0,000
Редукція досягнень	34,15	30,91	1,95	p = 0,000
Індекс емоційного вигорання	0,68	0,83	3,57	p = 0,000

Як видно із таблиці, існують статистично значимі відмінності між показниками емоційного вигорання у педагогічних працівників після реалізації тренінгової програми. Ми бачимо, що середні значення по кожній шкалі зростають, що свідчить про поширення цього явища серед педагогічних працівників протягом останнього року.

Для перевірки статистичної значущості виявлених відмінностей нами було використано математико-статистичний метод аналізу даних, а саме t-критерій Стюдента. Обрахунки було здійснено за допомогою комп'ютерної програми SPSS Statistic 20.0. Отримані дані представлено на таблиці 3.6.

Таблиця 3.6.

**Відмінності між показниками використання копінг-стратегій у педагогічних працівників до та після реалізації тренінгової програми**

<i><b>Шкала</b></i>	<i><b>Вторинний замір, M</b></i>	<i><b>Первинний замір, M</b></i>	<i><b>Значення t</b></i>	<i><b>Рівень значимості відмінностей</b></i>
Конфронтація	42,6	46,7	23,56	p = 0,001
Дистанціювання	47,9	49,81	21,7	p = 0,020
Самоконтроль	39,98	40,97	26,,6	p = 0,200
Пошук підтримки	38,7	40,19	35,7	p = 0,03
Прийняття відповідальності	40,5	45,92	57,9	p = 0,000
Уникнення	43,95	41,03	20,06	p = 0,300
Планування вирішення проблеми	41,21	43,67	19,72	p = 0,020
Позитивна переоцінка	42,01	39,14	28,36	p = 0,100

Як бачимо, відбулися суттєві зміни у способах боротьби з стресом серед педагогічних працівників. Зокрема, зросла частота використання таких копінг-стратегій як конфронтація, дистанціювання, самоконтроль, пошук підтримки, прийняття відповідальності та планування вирішення проблеми. Натомість, педагогічних працівників почали рідше використовувати так копінг-стратегії як уникнення та позитивна переоцінка.

Для перевірки статистичної значущості виявлених відмінностей нами було використано математико-статистичний метод аналізу даних, а саме t-критерій Стюдента. Обрахунки було здійснено за допомогою комп'ютерної програми SPSS Statistic 20.0. Отримані дані представлено на таблиці 3.7.

Таблиця 3.7.

**Відмінності між бар'єрами у міжособистісному спілкуванні педагогічних працівників до та після реалізації тренінгової програми**

<i>Шкала</i>	<i>Вторинний замір, M</i>	<i>Первинний замір, M</i>	<i>Значення t</i>	<i>Рівень значимості відмінностей</i>
Невміння керувати емоціями	5	6	0,367	p = 0,000
Неадекватний прояв емоцій	4	5	0,547	p = 0,000
Негнучкість, невиразність емоцій	5	6	0,012	p = 0,000
Домінування негативних емоцій	7	8	0,981	p = 0,000
Небажання зближуватися з людьми	8	8	0,638	p = 0,000

Як бачимо, після тренінгу відбулося злагодження бар'єрів міжособистісного спілкування. В цілому, відбулися позитивні зміни у розрізі емоційного вигорання до та після реалізації тренінгової програми, що позитивно впливає на різні сфери життя вчителя.

### **3.3. Практичні рекомендації вчителям щодо запобігання емоційного вигорання в умовах дистанційного навчання**



Дотримуючись перераховані нижче рекомендації, педагог не тільки зможе запобігти виникненню синдрому емоційного згорання, а й досягти зниження ступеня його прояву.

1. Визначити довгострокові і короткострокові цілі. Це не тільки забезпечує зворотний зв'язок, що свідчить про те, що людина знаходиться на правильному шляху, але і підвищує довгострокову мотивацію. Для підвищення власного ступеню самовиховання слід поступово досягати власних короткострокових цілей. Слід завжди пам'ятати, що поставлена перед собою мета повинна бути реалістичною, досяжною і в той же час вимірною і конкретною.

2. Використання «тайм-аутів». Щоб забезпечити власне психічне і фізичне благополуччя потрібно вчасно робити «тайм-аути», тобто тимчасовий відпочинок від робочого процесу та інших навантажень. Час від часу потрібно відсторонитись від побутових проблем і розважитись, необхідно знайти хобі до душі, яке буде цікавим.

3. Оволодіння вміннями та навичками саморегуляції. Потрібно навчитися та запровадити в своє життя такі психологічні та фізичні вміння та навички, як релакс, медитація, легкі фізичні вправи, визначення цілей, позитивне внутрішнє мислення, що сприяє зниженню рівня стресу, який може призвести до «вигорання».

4. Професійний розвиток і самовдосконалення. Обмін професійною інформацією поза межами навчального закладу є ще одним способом запобігання від синдрому емоційного вигорання. Загалом співпраця розширює світогляд та дає відчуття глибини картини світу, більше ніж той, що існує всередині одного колективу. Цього можна досягнути на різних курсах для підвищення кваліфікації, конференціях, коворкінгу, де збираються люди з досвідом, які працюють в інших галузях.

5. Уникнення непотрібної конкуренції У житті дуже багато ситуацій, коли ми не можемо уникнути конкуренції. але занадто вже велике прагнення

до виграванням створює напругу і тривогу, робить людину зайве агресивною, що сприяє, в свою чергу, виникнення синдрому емоційного вигорання

6. Підтримка свого тіла в тонусі. У тіла та розуму є певний взаємозв'язок. Постійні стресові ситуації впливають на організм людини, тому вкрай важливо підтримувати своє тіло у хорошому фізичному стані. З цим допоможуть легкі фізичні вправи та дотримання збалансованого харчування. Неправильне харчування, зловживання алкогольними напоями, тютюном, зменшення або надмірне підвищення ваги тіла посилюють прояв синдрому емоційного вигорання.

Якщо синдром емоційного вигорання є вже невід'ємним атрибутом особистості працівника, то виникає необхідність професійної психологічної допомоги.

У науковій літературі, що зачіпає питання профілактики синдрому вигорання, виділені два напрямки.

Перший напрямок - профілактика як пом'якшення дії організаційних (середовищних) факторів ризику емоційного вигорання на рівні всієї організації в цілому.

Цей напрямок визначає наступні завдання психологічної та організаційної допомоги:

- розвиток високої організаційної культури і здорової атмосфери в трудовому колективі організації;
- ефективне керівництво;
- професійна та адміністративна підтримка;
- чітке визначення посадових обов'язків працівника та ін.

Другий напрямок профілактичної роботи передбачає розгляд психологічної допомоги як процесу відновлення емоційно-психофізіологічних ресурсів конкретної особистості, активізації професійної мотивації фахівця і включає:

- психологічне розвантаження працівників;
- нівелювання прояви адаптивно-руйнують деформацій;

- підвищення компетентності і умінь;
- розвиток навичок релаксації, саморегуляції і самоконтролю;
- розвиток мотивації особистісного зростання і творчого потенціалу;
- планування особистої і професійної кар'єри та ін.

Д.Г. Трунов пропонує розділити профілактичні заходи на чотири основні установки:

«Пристосування себе до роботи» - вдосконалення здібностей прийому і переробки суб'єктивної інформації, розвиток емпатії, співчуття, співпереживання, розуміння суб'єктів професійної діяльності;

«Пристосування роботи до себе» - адаптаційна зміна професійних, організаційних та інших рамок;

«Економічна витрата емоційних ресурсів» - зменшення психоемоційних витрат, пов'язаних з міжособистісними комунікаціями ( «спосіб контролю контпереносу» - поділу відповідальності, структурування діяльності, використання захисних психотехнік і ін.);

«Відновлення» - заповнення психоемоційних втрат, при застосуванні методів компенсації витрачених зусиль і стимулюючі заходи (відстеження результатів роботи, матеріальну винагороду та ін.).

Реалізація здоров'язберігаючих програм в організаціях повинна враховувати особливості праці, освітніх організацій і самих профілактичних програм.

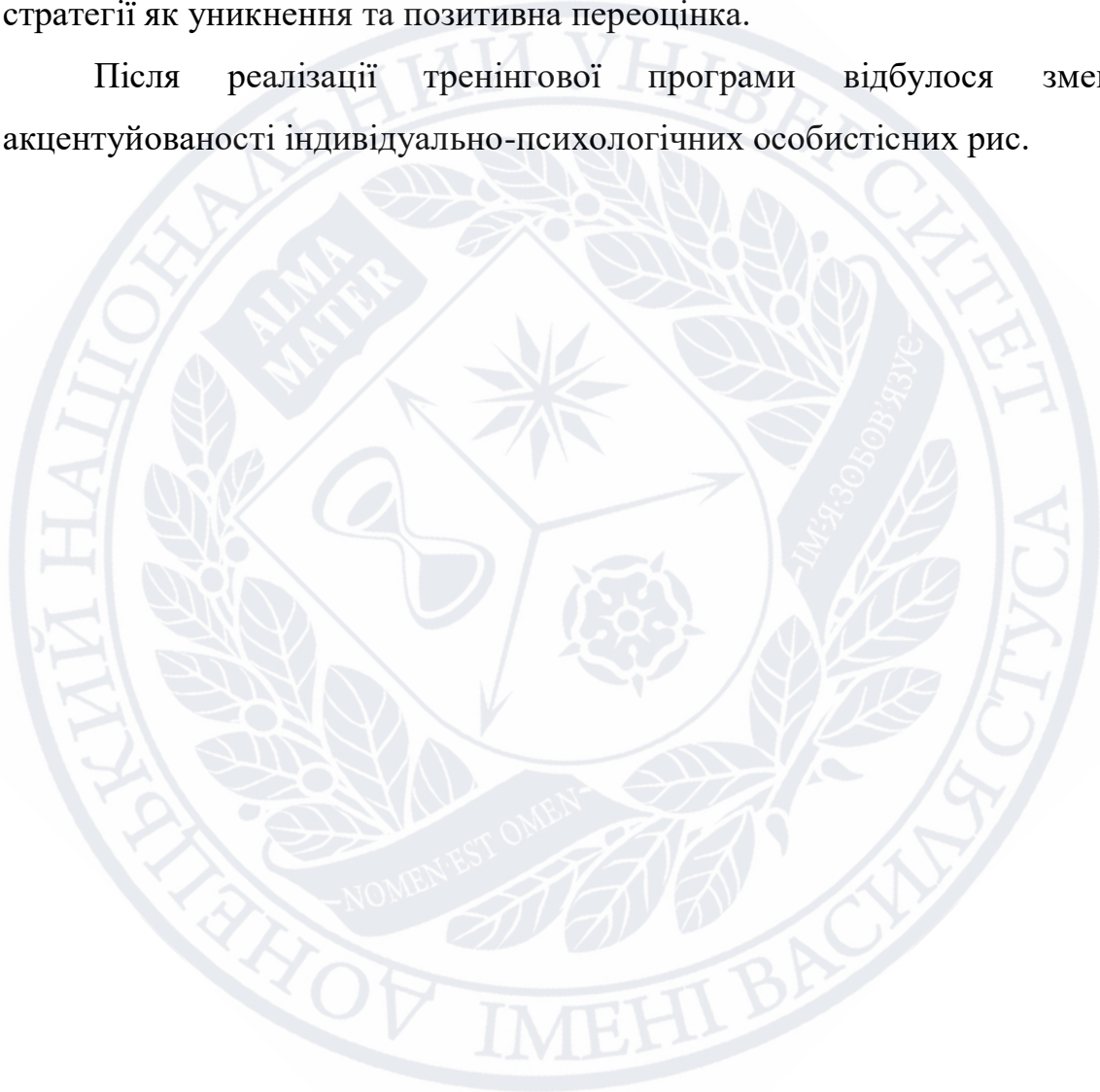
### ***Висновок до третього розділу***

Отже, нами здійснено аналіз результатів психологічної діагностики. Існують статистично значимі відмінності між показниками емоційного вигорання у педагогічних працівників до та під час реалізації тренінгової програми. Ми бачимо, що середні значення по кожній шкалі знижуються, що свідчить про ефективність тренінгової програми.



Відбулися суттєві зміни у способах боротьби зі стресом серед педагогічних працівників. Зокрема, знизилася частота використання таких копінг-стратегій як конфронтація, деперсоналізація, дистанціювання, самоконтроль, пошук підтримки, прийняття відповідальності та планування вирішення проблеми. Натомість, після реалізації тренінгової програми педагогічних працівників почали частіше використовувати такі копінг-стратегії як уникнення та позитивна переоцінка.

Після реалізації тренінгової програми відбулося зменшення акцентуованості індивідуально-психологічних особистісних рис.



## ВИСНОВКИ

Отже, відповідно до поставлених завдань можемо зробити наступні висновки.

Існують моделі «емоційного вигорання» запропоновані Аронс і Пайс, В. Шауфелі, Х. Сіксма, Д. Дірендоком, К. Маслач і С. Джексоном.

Синдром «емоційного вигорання» може бути визначено як стан фізичного, емоційного і розумового виснаження, що є результатом довгострокового перебування у емоційно важких робочих ситуаціях.

Професійна діяльність може викликати у людини почуття внутрішньої емоційної спустошеності через особливі умови роботи. В педагогічній діяльності існує велика кількість ситуацій із високою емоційною забарвленістю та складним міжособистісним спілкуванням. Це вимагає від фахівців чималих зусиль, щоб установити довірливі відносини й уміти керувати емоційною напруженістю ділового спілкування. Вказане призводить до таких професійних деформацій, як: професійний стрес, синдром емоційного вигорання. Дистанційне навчання стало ще одним фактором, який ускладнив роботу і емоційний стан вчителів.

Педагогічні професії відносяться до стресогенних, напружених в психологічному плані.

Прояви стресу в роботі педагога різноманітні. Фахівці виділяють тривожність, депресію, фрустрованість (стрес "втраченої надії"), емоційне спустошення, виснаження, професійні хвороби. Наслідком тривалого емоційного стресу є синдром емоційного "вигорання" - стан фізичного, емоційного і розумового виснаження педагога, а саме розвиток негативної самооцінки, негативного ставлення до роботи і втрата розуміння і співчуття по відношенню до іншої людини (К. Маслач).

У даній роботі ми підтвердили гіпотезу про те, що тривалий процес дистанційного навчання призводить до емоційного вигорання у вчителів та, зокрема, пов'язане з такими проявами як деперсоналізація та емоційне виснаження.

В результаті проведеного емпіричного дослідження було з'ясовано:

- у більшості досліджуваних показники деперсоналізації високі, значна частина опитаних педагогів мають високий та середній показники цього параметру емоційного вигорання;
- велика частка опитаних вчителів демонструють високий показник редукції, що свідчить про часткове або повне незадоволення своєю роботою, зокрема, досягненнями та професійною компетенцією.

За результатами авторської анкети, було встановлено, що 75% опитаних вчителів мають негативне ставлення до дистанційного навчання, тоді як у 25% випадків педагоги надають позитивну оцінку такому формату освіти. Тобто такий формат навчання є тим фактором, який значно посилює і прискорює процес емоційного вигорання у вчителів.

Згідно поставленого завдання дослідження нами була розроблена та апробована корекційна програма. Після її проведення відбулися суттєві зміни у способах боротьби зі стресом серед педагогічних працівників. Зокрема, знизилася частота використання таких копінг-стратегій як конфронтація, дистанціювання, самоконтроль, пошук підтримки, прийняття відповідальності та планування вирішення проблеми. Натомість, педагогічні працівники почали частіше використовувати такі копінг-стратегії як уникнення та позитивна переоцінка. Внаслідок тренінгу відбулося зменшення проявів акцентуованості індивідуально-психологічних особистісних рис.

Також, нами представлені практичні рекомендації щодо зменшення емоційного вигорання та його профілактики.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абабков В. А. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии. СПб.: Речь, 2004. С. 166.
2. Абдюкова Н. В. Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. Івано–Франківськ, 2007. Вип. 12, ч. 1. С. 31–37.
3. Абрумова А. Г. Анализ состояний психологического кризиса и их динамика. 1985. № 6. С. 107–115.
4. Авраменко М. Л. Профілактика емоційного вигорання працівників соціальної сфери. 2008. С. 53.
5. Акиндинова, И.А. Методы психологической помощи работе с последствиями синдрома эмоционального выгорания специалистов помогающих профессий [Текст]. 2001. Том 17. № 4. С. 56-72.
6. Архипова Е. К. Как не выгореть дотла? Выгорание служителей. СПб.: Христовор, 2006. С. 112.
7. Бабич, В. Г., Пасько, К. М. (2019). Проблема синдрому емоційного вигорання серед медичних працівників. С. 367.
8. Безносков, С.П. Профессиональная деформация личности [Текст]. СПб: Речь, 2004. С. 272.
9. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении [Текст]. СПб.: Питер, 1999. С. 206.
10. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других [Текст]. М. 1997. С.115-154.
11. Большой психологический словарь [Текст]. СПб. 2003.
12. Баробанова М. В. Изучение психологического содержания синдрома «эмоционального сгорания». Серия 14: Психология. 1995. №1. С. 54–58.
13. Бегеза, Л. (2020). Психологічні особливості емоційного вигорання лікарів. *Психологічні перспективи*, (36).

14. Боришевський М. Й. Духовність особистості: соціально–психологічна сутність, детермінанти становлення та розвитку. К., 2007. Т.IX. Ч. 5. С. 25–32.
15. Брушлинський А. В. «Культурно–историческая» теория мышления исследование мышления в советской психологии. М. : Наука, 1996. С. 264.
16. Булатевич Н. М. Психічне вигорання у професійній діяльності вчителя: огляд зарубіжних. К., 2003. Вип.15–16. С. 117–120.
17. Булатевич Н. М. Психічне вигорання як вияв невідповідності між особистістю та стилем її життєдіяльності. К., 2007. Вип. 19 (43). С. 58–62.
18. Булатевич Н. М. Синдром емоційного вигорання вчителя: роль індивідуальних й організаційних чинників. К., 2005. Вип. 22–23. С. 47–50.
19. Бурлачук Л. Ф. Словарь–справочник по психодиагностике. СПб. : Питер, 2001. С. 372.
20. Бьюль А. SPSS: искусство обработки информации. Platinum Edition. СПб. : ООО «ДиаСофтЮП», 2005. С. 608.
21. Борисова, М.В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов [Текст]. 2005. № 2.
22. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания. СПб. : Питер, 2008. С. 336.
23. Водопьянова, Н.Е. Синдром психического выгорания в коммуникативных профессиях. СПб.: СПбГУ, 2010. С. 498.
24. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст]. М.: Педагогика, 1991. С. 476.
25. Гордиенко, В.Н. Психология удовлетворенности профессионально педагогической деятельностью [Текст]. Иркутск, 2009. С. 382.
26. Гаврилюк Л. М. Фактори ризику емоційного вигорання. Чернівці, 2005. Вип.262: Педагогіка та психологія. С. 29–35.

27. Галецька І. І. Особливості емоційного вигорання менеджерів з різним рівнем самоактуалізації. К., 2007. Т.5. Вип.6: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. С. 89–95.
28. Говорун М. В. Проблема «емоційного вигорання»: порівняльний аналіз різних професійних груп. Кам'янець–Подільський, 2008. Вип. 10: Матеріали III–ї Міжнародної науково–практичної конференції «Сучасні тенденції розвитку корекційної освіти». С. 52–55.
29. Гориславская И. Т. Решение проблемы выгорания в организации. 2006. №4 (1796). С. 14–20.
30. Грабе М. Синдром выгорания – болезнь нашего времени. Почему люди выгорают и что можно против этого предпринять. СПб, 2008. С. 96.
31. Гремлинг С. Практикум по управлению стрессом. СПб. : Питер, 2002. С. 240.
32. Гринбергер Д. Управление настроением: методы и упражнения. СПб. : Питер, 2008. С. 224.
33. Гриньова М. В. Саморегуляція: навч.-метод. посіб. Полтава : АСМІ, 2008. 268 с.
34. Грисенко Н. В. Чинники психічного вигорання представників соціономічних професій. К., 2007. Вип. 19 (43). С. 76–79.
35. Грицук О. В. Емоційне вигорання у вчителів: екзистенціальний аспект. Х., 2006. Вип.16. С. 31–37.
36. Грубі Т. В. Психологічні чинники емоційного вигорання працівників державної податкової служби України. 2008. Т.1 Ч.20. С. 42-45.
37. Дарьялова В. А. К вопросу о профилактике синдрома выгорания [«Проблемы исследования синдрома выгорания и пути его коррекции у специалистов помогающих профессий: в медицинской, психологической и педагогической практике»], (Курск, 1–5 октября 2007г.) / Курский государственный университет. Курск, 2007. С. 51–54.



38. Демина Л. Д. Психическое здоровье и защитные механизмы личности. учебное пособие. Барнаул : Изд-во Алтайского государственного университета, 2000. С. 123.
39. Демьянчук, Р. В. Как не «сгореть» у учительского стола: советы психолога [Текст]. СПб. : Просвещение, 2006. С. 93.
40. Елдышова О. А. Проблема «выгорания» в профессиональной деятельности психолога и способы профилактики [«Работа переживания и психологическая помощь детям: сб. статей и тезисов выступлений»], (Москва, 25–27 октября 2007г.). М. : Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2007. С. 35–40.
41. Емоційне вигорання В. Дудяк (упоряд.). К. : Главник, 2007. С. 128.
42. Єгорова О. Б. Особистісний егоцентризм як чинник емоційного вигорання у шкільних психологів. К., 2007. Т.5. Вип.7: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. С. 95–100.
43. Журавлева, Г. «Эмоциональное выгорание» в педагогической деятельности и способы его профилактики [Текст]. 2005. - № 5. С. 114–120.
44. Зайчикова Т. В. Профілактика та подолання синдрому «емоційного вигорання» у вчителів: соціально–психологічні та гендерні аспекти. Навчальна програма. К. : «Міленіум», 2004. С. 24.
45. Зайчикова Т. В. Взаємозв'язок між синдромом «емоційного вигорання» та особистісними факторами. К., 2005. Вип. 26. Т.2. С. 107–114.
46. Зайчикова Т. В. Технології практичної психології щодо подолання емоційного вигорання майбутніх фахівців системи „людина-людина”. К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. С. 313–324.
47. Захаров С. П. Синдром выгорания у врачей. Стигма профессионализма или расплата за сочувствие. 2002. №7. С. 14–18.
48. Ильин, Е. П. Психология: учеб. для преподавателей и студ. вузов [Текст]. СПб. : Питер, 2004. С. 559.
49. Ильин Е. П. Мотивы и мотивация. СПб. : Питер. 2000. С. 473.

50. Іваненко Б. Б. Психопрофілактика синдрому психічного вигорання: об'єктивування особистісної проблематики в малюнках майбутніх практичних психологів на теми: «Я – психолог» та «Я в службовій ситуації». К., 2007. Вип. 19 (43). С. 86–109.
51. Кандиба Т. О. Синдром вигорання. Львів, 2003. Т.4. С. 59–60.
52. Карамушка Л. М. Дизайн дослідження та діагностичний інструментарій для вивчення психологічних особливостей організаційного розвитку. 2009. Т.1. Ч. 24. С. 196–209.
53. Карпенко З. С. Експериментально–психологічна модель профілактики емоційного «вигорання». К., 2007. Вип. 19(43). С. 113–117.
54. Киричук О. В. Психологія особистості: опорний конспект. К. : ІПК ДСЗУ, 2003. С. 46.
55. Климов Е. А. Введение в психологию труда: уч. для вузов. М. : ЮНИОН, 1998. С. 350.
56. Ковальчук В. І. Модель емоційного вигорання особистості в сфері освіти. К., 2003. №1 (7). С. 147–152.
57. Комплекс методик для діагностики синдрому «емоційного вигорання» у вчителів / [Карамушка Л. М., Зайчикова Т. В., Ковальчук О. С.,
58. Костюк Г. С. Навчально–виховний процес і психічний розвиток особистості. К. : Рад. Школа, 1989. С. 608.
59. Корчуганова И.П. Профессиональное развитие и поддержка педагогов, работающих с детьми группы риска [Текст]. СПб.: ЛОИРО, 2006. С. 172.
60. Кризове психологічне консультування / Т. М. Титаренко. – К. : ГЛАВНИК, 2004. – 96 с.
61. Кулева Е. Б. Саморегуляция в профессиональной подготовке социальных работников. 1996. №1. С. 3–10.
62. Лащенко С. В. Про «вигорання» і джерело оптимізму. Кримська світлиця. 2006. №1. С. 16–19.

63. Леженіна Л. М. Методи дослідження емоційного вигорання. 2008. – № 8–9. С. 37–49.
64. Леонова А. Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса. 2001. №11. С. 2–16.
65. Леонова А. Б. Профессиональный стресс в процессе организационных изменений. 2006. Т.27. № 2. С. 79–92.
66. Лефтеров, В. О., & Цільмак, О. М. (2020). Психологічний тренінг профілактики емоційного вигорання лікарів в умовах пандемії COVID-19. *Особистісні та ситуативні детермінанти здоров'я*, С. 84–87.
67. Личко, А.Е. Особенности саморазрушающего поведения при различных типах акцентуации характера у подростков [Текст]. М.: Академия, 2003. С.440–445.
68. Лукьянова, М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие. М. : Сфера, 2004. С. 141.
69. Мальцева, Н.В. Проявление синдрома психического выгорания в процессе профессионализации учителя [Текст]. Екатеринбург, 2005. С. 290.
70. Маслач, К. Профессиональное выгорание: как люди справляются. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://hr.getu.net/>
71. Максименко С. Д. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя : сутність і шляхи формування). К. : Главник, 2005. С. 112.
72. Малишева К. О. Синдром «емоційного вигорання» психолога–консультанта: психологічні чинники, профілактика та корекція : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук. : спец 19.00.04 «Медична психологія». К., 2003. С. 16.
73. Мардер Л. Д. Игры в самих себя. Как предотвратить профессиональное выгорание. 2005. № 75. С. 23–28.
74. Мартинюк О. Ю. Ціннісні орієнтації та проблема «емоційного вигорання» практичного психолога. К., 2005. Т.3. Вип.26. С. 101–105.



75. Мартынова Т. Н. Исследование формирования синдрома эмоционального выгорания в профессиональной деятельности социальных работников. Кемерово : Кузбассвузиздат, 2003. Вып. 2. С. 410.
76. Матвієнко О. М. Культура здоров'я персоналу та синдром психоемоційного «вигорання»: стратегія і тактика подолання. 2007. № 1. С. 13–16.
77. Митина, Л.М. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция [Текст]. М.: Флинта, 2001. С. 413.
78. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности [Текст]. СПб.: Речь, 2001. С. 68.
79. Пряжников Н.С. Стратегии преодоления синдрома "эмоционального выгорания" в работе педагога [Текст]. №2. 2008. С. 103.
80. Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов: диагностика, тренинги, упражнения [Текст]. Волгоград: Учитель, 2009.
81. Орел В.Е. Феномен выгорания в зарубежной психологии. Эмпирическое исследование [Текст]. М.: Наука, 2001.
82. Орел, В.Е. Синдром психического выгорания личности: монография [Текст]. Ярославль: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. С. 330.
83. Романова, Е. Личность и эмоциональное выгорание. 2004. № 1. С. 18–23.
84. Родионов, В. Учительский стресс. 2006. № 4. С. 24-29.
85. Ронгинская, Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях [Текст] Психологический журнал. М.: Наука, 2002. Т. 23. № 3. С. 85–95.
86. Скугаревская, М.М. Синдром эмоционального выгорания [Текст]. 2002. №7. С.22-25.
87. Старченкова, Е.С. Психологические факторы профессионального «выгорания» [Текст]. СПб., 2002. С. 357.

88. Сыманюк, Э. Э. Стратегии профессионального самосохранения личности [Текст]. 2005. № 1.
89. Узнадзе, Д. Н. Общая психология [Текст]. СПб.: Питер, 2004. С. 413.
90. Филина, С.О. «синдроме профессионального выгорания» и технике безопасности в работе педагогов и других специалистов социальной сферы [Текст]. 2003. № 36.
91. Форманюк, Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя [Текст]. 2004. №6. С.38-45.
92. Форманюк, Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» учителя [Текст] : учебное пособие. М.: Просвещение, 2004. - 356с.
93. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности [Текст]. М.: АСТ, 2006. С. 640.
94. Фонтана, Д. Как справиться со стрессом. - М.: Педагогика-пресс, 2005. С. 548.
95. Хухлаева, О. Давайте учиться не «гореть». 2006. № 4. С. 20–23.
96. Шитова, И.Ю. Проблемы педагогической профессии и пути их разрешения [Электронный ресурс]. Режим доступа [http: // http://sn-ecoman.cfuv.ru/wp-content/uploads/2017/04/021shitova.pdf](http://sn-ecoman.cfuv.ru/wp-content/uploads/2017/04/021shitova.pdf).
97. Юдина, Е.Г. Профессиональное сознание педагога: опыт постановки проблемы в современном образовании [Текст]. 2001. №1. С.89-100.
98. Янковская, Н. Эмоциональное выгорание учителя [Текст]. 2009. №2. С.127-137.
99. Bergmueller, A., Zavgorodnii, I., Zavgorodnia, N., Kapustnik, W., & Boeckelmann, I. (2018). Relationship between burnout syndrome and personality characteristics in emergency ambulance crew. *Neuroscience and Behavioral Physiology*, 48(4), 404-408.

100. Duman, B., Alpysbaevich, B. T., Tursynhanovich, Z. E., Carlo, B. L. J., & Bakytbekovich, O. N. (2020). Emotional Burnout Syndrome Of Obstetrician-Gynecologists In Different Regions Of Kazakhstan Republic. *Systematic Reviews in Pharmacy*, 11(12), 1020-1024.
101. Ovsepiyan, A., Hovhannesian, R., & Mkhitarian, K. (2019). Comparative assessment of the frequency of defects of medical care taking into account the likelihood of the development of the syndrome of emotional burnout at doctors. *Theory and Practice of Forensic Science and Criminalistics*, 19(1), 473-488.
102. Sulaiman, C. F. C., Henn, P., Smith, S., & O'Tuathaigh, C. M. (2017). Burnout syndrome among non-consultant hospital doctors in Ireland: relationship with self-reported patient care. *International Journal for Quality in Health Care*, 29(5), 679-684.
103. Vincent, L., Brindley, P. G., Highfield, J., Innes, R., Greig, P., & Suntharalingam, G. (2019). Burnout Syndrome in UK Intensive Care Unit staff: data from all three Burnout Syndrome domains and across professional groups, genders and ages. *Journal of the Intensive Care Society*, 20(4), 363-369.



## ДОДАТОК А

**Бланк методики «Опитувальник емоційного вигорання Маслач»**  
(мовою оригіналу)

**Інструкція**

Пожалуйста, ответьте, как часто Вы испытываете чувства, перечисленные в каждом из пунктов опросника. Над ответами долго не задумывайтесь, отвечайте, руководствуясь первым впечатлением.

<b>Утверждение</b>	<b>Никогд а</b>	<b>Очен ь редко</b>	<b>Редк о</b>	<b>Иногд а</b>	<b>Част о</b>	<b>Очен ь часто</b>	<b>Кажды й день</b>
1. Я чувствую себя эмоционально опустошенным(ой).							
2. К концу рабочего дня я чувствую себя как выжатый лимон.							
3. Я чувствую себя усталым(ой), когда встаю утром и должен (должна) идти на работу.							
4. Я хорошо понимаю, что чувствуют мои пациенты, и использую это для более успешного лечения.							
5. Я общаюсь с моими							

пациентами (больными) только формально, без лишних эмоций и стремлюсь свести время общения с ними до минимума.							
6. Я чувствую себя энергичным(ой) и эмоционально приподнятым(ой).							
7. Я умею находить правильное решение в конфликтных ситуациях с больными и их родственниками.							
8. Я чувствую угнетенность и апатию.							
9. Я могу позитивно влиять на самочувствие и настроение больных (пациентов).							
10. В последнее время я стал(а) более черствым(ой) (бесчувственным)							

по отношению к больным.							
11. Как правило, окружающие меня люди слишком много требуют от меня. Они скорее утомляют, чем радуют меня.							
12. У меня много планов на будущее, я верю в их осуществление.							
13. Я испытываю все больше жизненных разочарований.							
14. Я чувствую равнодушие и потерю интереса ко многому, что радовало меня раньше.							
15. Бывает, мне действительно безразлично то, что происходит с некоторыми моими больными.							
16. Мне хочется уединиться и отдохнуть от всего и всех.							
17. Я легко могу создать атмосферу							



доброжелательности и оптимизма в отношениях с моими коллегами и в отношениях с моими больными.							
18. Я легко общаюсь с больными и их родственниками независимо от их социального статуса и характера.							
19. Я многое успеваю сделать за день.							
20. Я чувствую себя на пределе возможностей.							
21. Я много еще смогу достичь в своей жизни.							
22. Больные, как правило, – неблагодарные люди.							

## ДОДАТОК Б

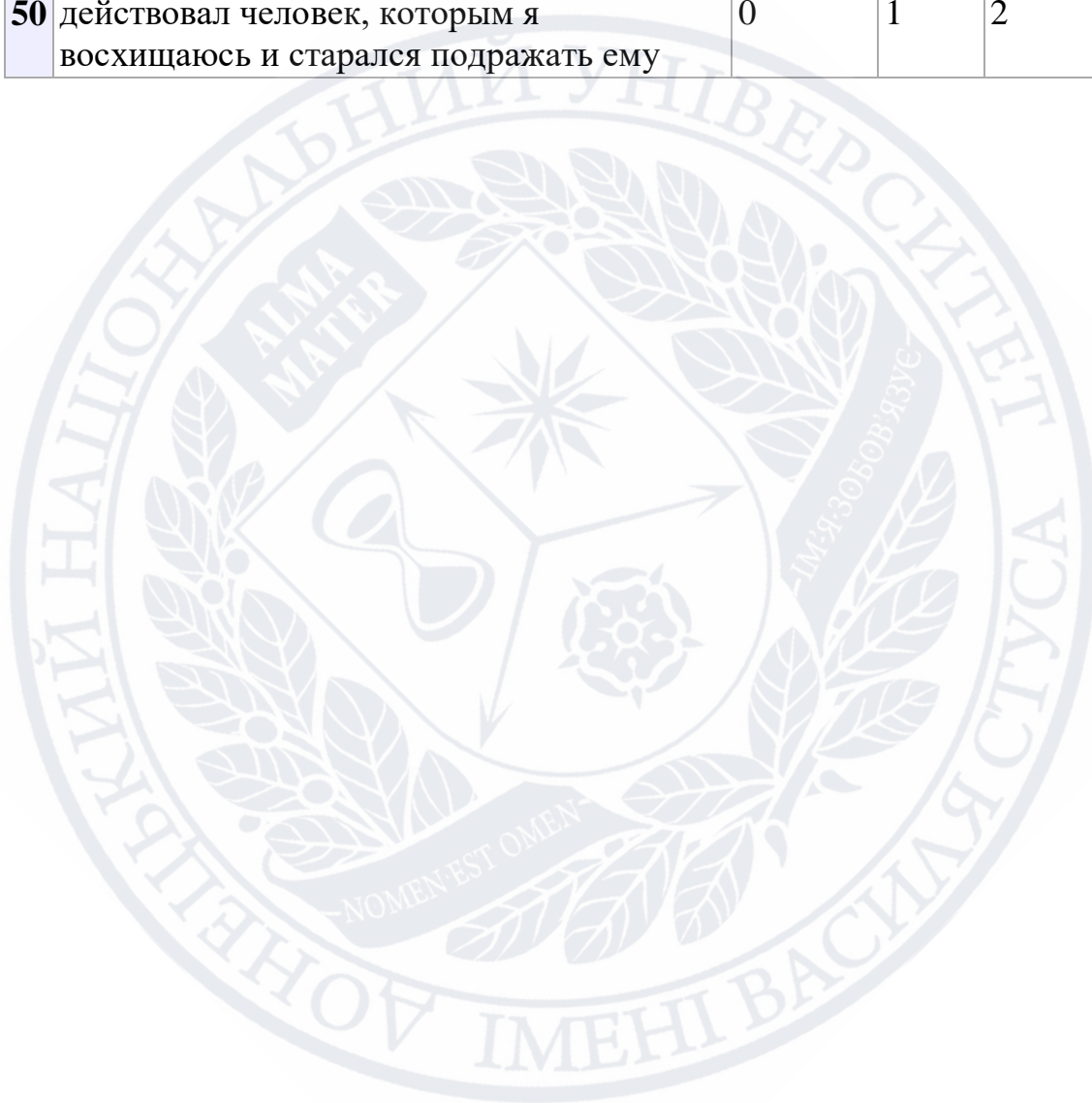
## Опросник «Способы совладающего поведения» Лазаруса

	<b>ОКАЗАВШИСЬ В ТРУДНОЙ СИТУАЦИИ, Я ...</b>	<b>никогда</b>	<b>редко</b>	<b>иногда</b>	<b>часто</b>
<b>1</b>	... сосредотачивался на том, что мне нужно было делать дальше - на следующем шаге	0	1	2	3
<b>2</b>	... начинал что-то делать, зная, что это все равно не будет работать, главное - делать хоть что-нибудь	0	1	2	3
<b>3</b>	... пытался склонить вышестоящих к тому, чтобы они изменили свое мнение	0	1	2	3
<b>4</b>	... говорил с другими, чтобы больше узнать о ситуации	0	1	2	3
<b>5</b>	... критиковал и укорял себя	0	1	2	3
<b>6</b>	... пытался не сжигать за собой мосты, оставляя все, как оно есть	0	1	2	3
<b>7</b>	... надеялся на чудо	0	1	2	3
<b>8</b>	... смирялся с судьбой: бывает, что мне не везет	0	1	2	3
<b>9</b>	... вел себя, как будто ничего не произошло	0	1	2	3
<b>10</b>	... старался не показывать своих чувств	0	1	2	3
<b>11</b>	... пытался увидеть в ситуации что-то положительное	0	1	2	3
<b>12</b>	... спал больше обычного	0	1	2	3
<b>13</b>	... срывал свою досаду на тех, кто навлек на меня проблемы	0	1	2	3
<b>14</b>	... искал сочувствия и понимания у кого-нибудь	0	1	2	3
<b>15</b>	... во мне возникла потребность выразить себя творчески	0	1	2	3
<b>16</b>	... пытался забыть все это	0	1	2	3
<b>17</b>	... обращался за помощью к специалистам	0	1	2	3
<b>18</b>	... менялся или рос как личность в положительную сторону	0	1	2	3
<b>19</b>	... извинялся или старался все загладить	0	1	2	3
<b>20</b>	... составлял план действий	0	1	2	3
<b>21</b>	... старался дать какой-то выход своим чувствам	0	1	2	3

22	... понимал, что сам вызвал эту проблему	0	1	2	3
23	... набирался опыта в этой ситуации	0	1	2	3
24	... говорил с кем-либо, кто мог конкретно помочь в этой ситуации	0	1	2	3
25	... пытался улучшить свое самочувствие едой, выпивкой, курением или лекарствами	0	1	2	3
26	... рисковал напропалую	0	1	2	3
27	... старался действовать не слишком поспешно, доверяясь первому порыву	0	1	2	3
28	... находил новую веру во что-то	0	1	2	3
29	... вновь открывал для себя что-то важное	0	1	2	3
30	... что-то менял так, что все улаживалось	0	1	2	3
31	... в целом избегал общения с людьми	0	1	2	3
32	... не допускал это до себя, стараясь об этом особенно не задумываться	0	1	2	3
33	... спрашивал совета у родственника или друга, которых уважал	0	1	2	3
34	... старался, чтобы другие не узнали, как плохо обстоят дела	0	1	2	3
35	... отказывался воспринимать это слишком серьезно	0	1	2	3
36	... говорил о том, что я чувствую	0	1	2	3
37	... стоял на своем и боролся за то, чего хотел	0	1	2	3
38	... вымещал это на других людях	0	1	2	3
39	... пользовался прошлым опытом - мне приходилось уже попадать в такие ситуации	0	1	2	3
40	... знал, что надо делать и удваивал свои усилия, чтобы все наладить	0	1	2	3
41	... отказывался верить, что это действительно произошло	0	1	2	3
42	... я давал обещание, что в следующий раз все будет по-другому	0	1	2	3
43	... находил пару других способов решения проблемы	0	1	2	3
44	... старался, что мои эмоции не слишком мешали мне в других делах	0	1	2	3
45	... что-то менял в себе	0	1	2	3



46	... хотел, чтобы все это скорее как-то образовалось или кончилось	0	1	2	3
47	... представлял себе, фантазировал, как все это могло бы обернуться	0	1	2	3
48	... молился	0	1	2	3
49	.. прокручивал в уме, что мне сказать или сделать	0	1	2	3
50	... думал о том, как бы в данной ситуации действовал человек, которым я восхищаюсь и старался подражать ему	0	1	2	3



## ДОДАТОК В

**Индивидуально-типологический опросник****Л.Н. Собчик (ИТО)**

1. Я постараюсь отнестись к исследованию ответственно и быть максимально искренним (искренней).
2. У меня очень сложный и трудный для окружающих характер.
3. Я лучше справляюсь с работой в тиши и одиночестве, чем в присутствии многих людей или в шумном месте.
4. Решая серьезные проблемы, я, как правило, обхожусь без посторонней помощи.
5. Я очень редко заговариваю первым (первой) с незнакомыми людьми.
6. Для меня важно, что подумают другие о моих высказываниях и поступках.
7. Если будет нужно, я разрушу все преграды на пути к достижению цели.
8. Я часто тревожусь по пустякам.
9. В моих неудачах виноваты определенные люди.
10. Для меня важно иметь общее мнение с теми людьми, с которыми я обычно общаюсь.
11. Меня мало касается все, что случается с другими.
12. Мне интересны яркие, артистичные личности.
13. Мне нет дела до чужих страданий: хватает своих.
14. В шумной компании я чаще всего в роли только наблюдателя.
15. Для меня невыносимо наблюдать страдания других людей.
16. Я - человек абсолютно правдивый и искренний.
17. Все мои беды связаны с собственным неумением ладить с людьми.
18. Меня часто тянет к шумным компаниям.
19. Принимая важное решение, я всегда действую самостоятельно.
20. Мне всегда приятно заводить новых знакомых.
21. Берясь за какое-либо дело, я не стану долго раздумывать, прежде чем начать действовать.
22. Меня раздражают люди, пытающиеся изменить мое мнение, когда я уверен(а) в своей правоте.
23. Я часто волнуюсь за близких мне людей даже без серьезного повода.
24. Я не могу терпеть, когда кто-нибудь меняет заведенный мной порядок.
25. Я умею привлекать к себе внимание окружающих меня людей.
26. В жизни я твердо придерживаюсь определенных принципов.
27. Люблю посещать компании, где можно танцевать или петь.
28. Я чрезвычайно чувствителен (чувствительна) к изменениям в настроении окружающих меня людей.
29. Я могу, не смущаясь, дурачиться в веселой компании.
30. Я спокойно отношусь к тому, что кто-то рядом переживает по поводу своих неприятностей.
31. Я никогда не поступаю как эгоист (эгоистка).
32. Часто бывает так, что из-за меня у окружающих портится настроение.

33. Интересные идеи приходят мне в голову чаще, когда я один (одна), не в присутствии многих людей.
34. Я могу взять на себя ответственность за целую группу людей для пользы дела.
35. Мне трудно преодолеть застенчивость, когда нужно говорить перед группой людей.
36. Мнение старших по возрасту или положению большого значения для меня не имеет.
37. Мне не трудно заставить других людей действовать так, как я считаю нужным.
38. Я так сильно переживаю неудачи, что у меня ухудшается самочувствие.
39. Я всегда бываю упрям(а) в тех случаях, когда уверен(а) в своей правоте.
40. Если в компании я не нахожусь в центре внимания, мне становится скучно и неинтересно.
41. Никто не может навязать мне свое мнение.
42. Мне нравится путешествовать с разными, каждый раз новыми попутчиками.
43. Я могу изменить свое мнение под давлением окружающих.
44. В поезде я с удовольствием провожу время в беседе с соседями по купе.
45. Я никогда не вру.
46. Я никогда не откладываю на завтра то, что следует сделать сегодня.
47. Я вечно ничем недоволен (недовольна).
48. Я люблю одиночество, позволяющее мне сосредоточиться на своих мыслях.
49. Я умею заинтересовать людей и повести их за собой.
50. Мне нравится командовать другими.
51. Я умею дать отпор тем, кто вмешивается в мои дела.
52. Мне бывает неловко за высказывания и поступки моих близких.
53. Мне нередко приходилось в драке защищать свои права.
54. Я испытываю чувство вины (или даже стыда), если меня преследуют неудачи.
55. Мое настроение находится в сильной зависимости от настроения тех, кто меня окружает.
56. Я добиваюсь своего упорством и настойчивостью.
57. Мне часто бывает скучно, когда вокруг все веселятся.
58. Мое грустное настроение легко исправляется, если я смотрю в кино или по телевизору комедийное представление.
59. Ради сохранения добрых отношений я могу отказаться от своих намерений.
60. Я всегда придерживаюсь общепринятых правил поведения.
61. Меня любят все мои друзья.
62. У меня трагичная судьба.
63. У меня много близких друзей.
64. Я-самый несчастный человек на свете.



65. Мне проще надеяться на других, чем брать на себя ответственность, даже если речь идет о моих проблемах.
66. Я стараюсь быть таким (такой) «как все», не выделяться среди других.
67. Я - человек спокойный, уравновешенный.
68. Я могу долго не реагировать на чьи-то шутки, но потом «взорваться» гневной реакцией.
69. Я очень чувствителен (чувствительна) к изменениям погоды.
70. Я не люблю присутствовать на шумных застольях.
71. Я могу проявить безалаберность в делах, а потом понемногу приводить их в порядок.
72. Я люблю ходить в гости.
73. Мне все равно, что обо мне думают окружающие.
74. Я волнуюсь только по поводу очень больших неприятностей.
75. Я никогда не испытываю желания выругаться.
76. Я никого никогда не обманывал(а).
77. Мне никто не нужен, и я не нужен (не нужна) никому.
78. Я - человек застенчивый.
79. Мне ужасно не везет в жизни.
80. Я часто стараюсь следовать советам более авторитетной личности.
81. Я бы очень переживал(а), если бы кого-то задел(а) или обидел(а).
82. Меня ничем не испугать.
83. Я часто пользуюсь чужими советами при решении своих проблем.
84. В своих неудачах я в первую очередь виню самого (саму) себя.
85. Я совершенно не обращаю внимания на свой стиль одежды.
86. Я не стараюсь планировать свое ближайшее будущее и работу.
87. Когда меня зовут в гости, я чаще всего думаю: «Лучше бы мне остаться дома».
88. Я ничего не знаю о личных проблемах окружающих меня людей.
89. Малейшая неудача резко снижает мое настроение.
90. Я никогда не сержусь.
91. Я отвечал(а) на все вопросы очень правдиво.

### Бланк відповідей

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60

61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91									



## ДОДАТОК Г

## Анкета «Переваги та недоліки дистанційного навчання»

*Шановний педагог, пропонуємо Вам дати відповіді на наступні питання анкети за принципами анонімності та добровільності!*

1. Скажіть, будь ласка, як довго Ви працюєте в школі?

- А) До 3-х років;
- Б) Від 3 до 5 -ти років;
- В) 5-10 років;
- Г) Понад 10 років.

2. Виберіть, будь ласка, один з перелічених варіантів відповіді:

Онлайн -навчання у мене викликає:

- А) позитивні емоції;
- Б) втому і роздратування;
- В) нейтральне відношення.

3. Який формат навчання у Вас викликає більше емоційне виснаження?

- А) онлайн;
- Б) оф-лайн (аудиторне навчання).

4. Чи погоджуєтесь Ви з тим, що онлайн- навчання дає змогу повноцінно реалізувати себе як педагога?

- А) Так;
- Б) Ні;
- В) Частково.

5. Чи вдається Вам під час онлайн-навчання повною мірою:

- А) підтримувати емоційний контакт з учнями ( так/ ні);
- Б) змістовно викладати навчальний матеріал ( так/ ні);
- В) забезпечити якісний контроль знань ( так/ні).

6. Щоб ви обрали:

- А) Продовжити онлайн навчання;



Б) Повернутись до оф-лайн навчання;

В) Поєднання обох форм навчання.

7. В чому на, Ваш погляд, полягають переваги онлайн-навчання? \_\_\_\_\_

8.В чому Ви бачите переваги дистанційного навчання? \_\_\_\_\_

9.Вкажіть Ваш вік: \_\_\_\_\_

10.Вкажіть Вашу стать:

А) чоловік;

Б) жінка.

11. Оберіть рівень вашої освіти:

А) вища освіта;

Б) професійна освіта.

12. Вкажіть Ваш сімейний стан:

А) одружений/заміжня;

Б) не перебуваю у сімейних відносинах.

Дякуємо за співпрацю!

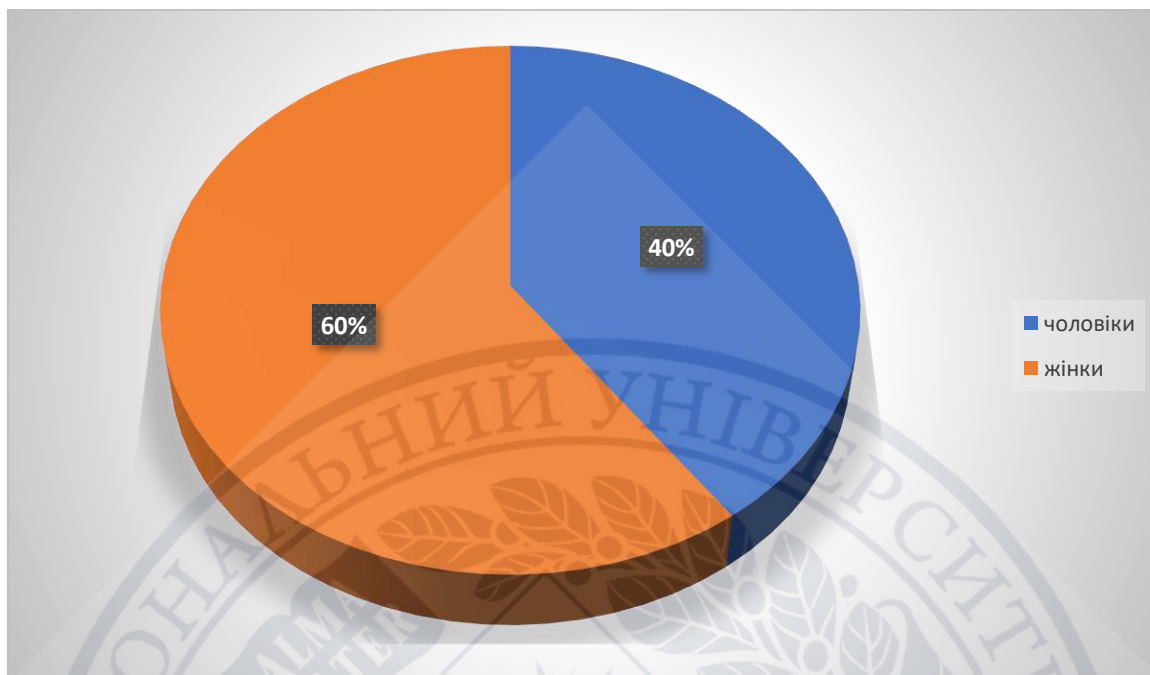


Рис. 1. Стать учасників дослідження

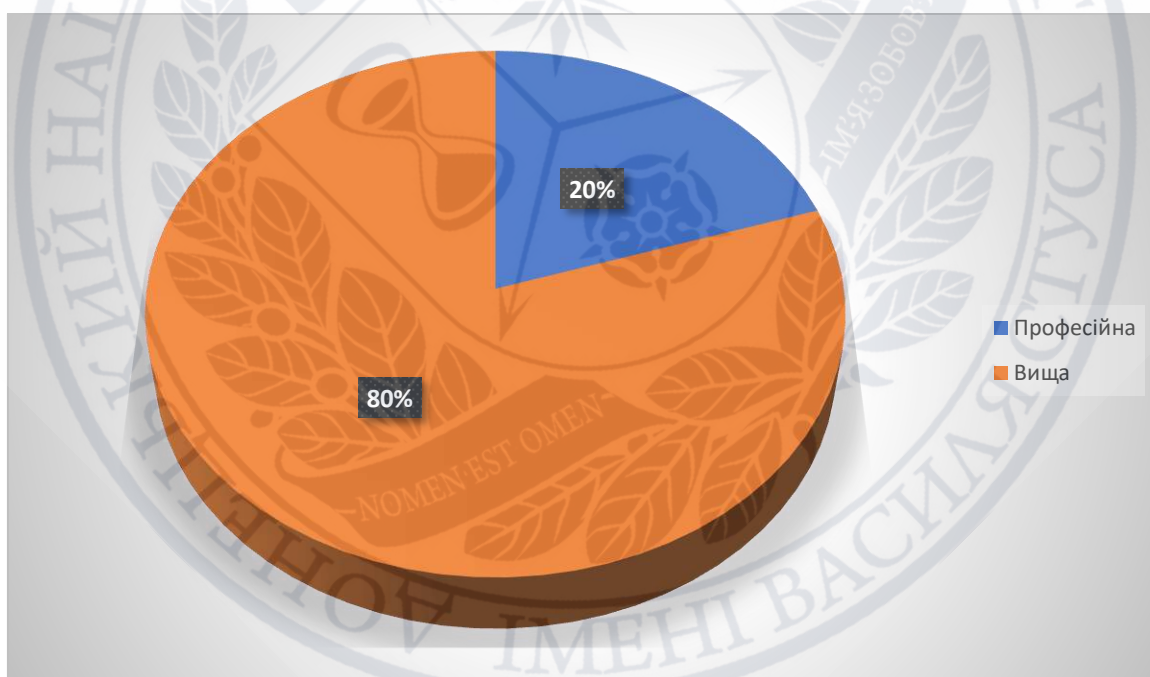
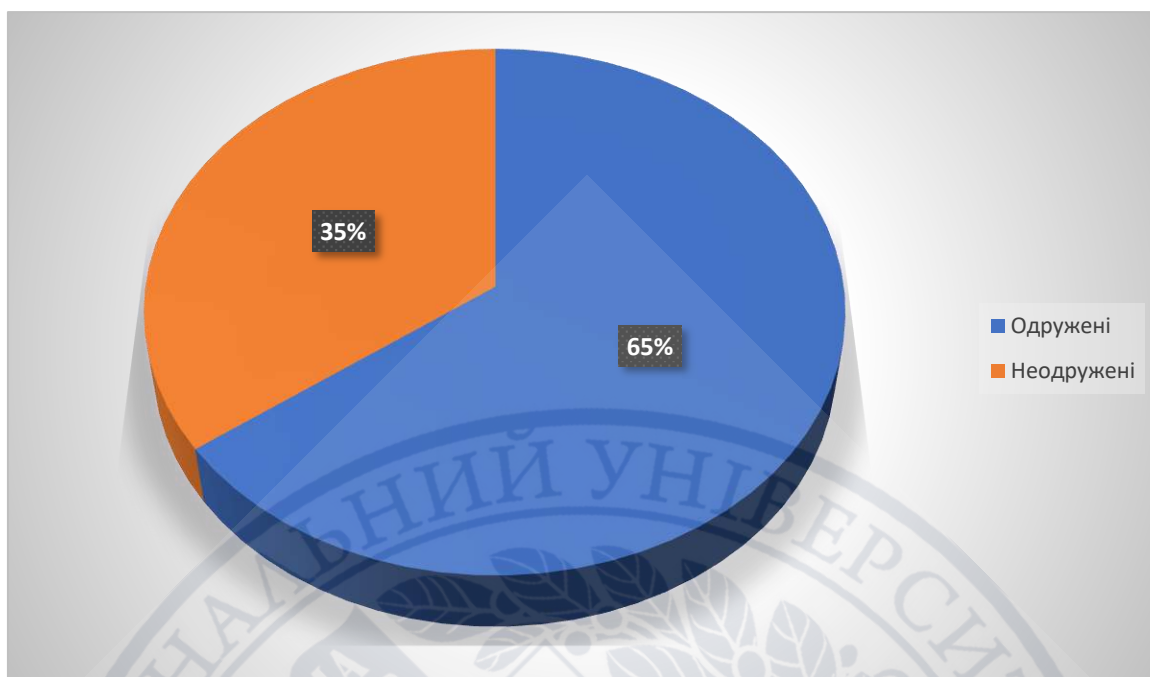


Рис. 2. Рівень освіти учасників дослідження



**Рис. 3. Сімейний стан учасників дослідження**