**Міністерство освіти і науки України**

**Західноукраїнський національний університет**

**Навчально-науковий інститут новітніх освітніх технологій**

**Кафедра психології та соціальної роботи**

**ЗАКРЕВСЬКА Євгенія Сергіївна**

**Методи арт-терапії як засіб психокорекції інформаційного та емоційного вигорання у педагогічних працівників/Methods of art therapy as a means of psychocorrection of information and emotional burnout of teachers**

спеціальність 053 Психологія

освітньо-професійна програма «Психологія»

кваліфікаційна робота

Виконала студентка

групи ПС змчн-21

Закревська Євгенія Сергіївна

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(підпис)

Науковий керівник

К. психол.н., доцент

Мазур Тамара Василівна

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(підпис)

Кваліфікаційну роботу

допущено до захисту

«\_\_\_»\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_20\_\_р.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ **А.Н. Гірняк**

(підпис)

**Тернопіль – 2022**

**ЗМІСТ**

[ВСТУП 3](#_Toc93588634)

[РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ В СУЧАСНІЙ НАУЦІ 5](#_Toc93588635)

[1.1. Узагальнення основних концепцій феномену вигорання 5](#_Toc93588636)

[1.2. Проблема вигорання у педагогічній діяльності 13](#_Toc93588637)

[1.3. Інформаційне перенасичення як чинник емоційного вигорання 19](#_Toc93588638)

[Висновки до першого розділу 25](#_Toc93588639)

[РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ 27](#_Toc93588640)

[2.1. Теоретико-методологічні та методичні засади емпіричного дослідження 27](#_Toc93588641)

[2.2. Розробка опитувальника діагностики емоційного вигорання за умови інформаційного перенасичення педагогів 30](#_Toc93588642)

[2.3. Аналіз первинних даних, що характеризують особливості інформаційного перевантаження вигорання педагогів 33](#_Toc93588643)

[2.4. Емпіричне визначення типів переживання педагогом емоційного вигорання 40](#_Toc93588644)

[Висновки до другого розділу 44](#_Toc93588645)

[РОЗДІЛ ІІІ. РОЗРОБКА МЕТОДІВ АРТ-ТЕРАПІЇ ЯК ЗАСОБУ ПСИХОКОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГА 46](#_Toc93588646)

[3.1. Вихідні принципи побудови та зміст методик арт-терапії 46](#_Toc93588647)

[3.2. Результати апробації методик психокорекції емоційного вигорання педагога 55](#_Toc93588648)

[3.3. Базові рекомендації щодо профілактики емоційного вигорання у педагогів 70](#_Toc93588649)

[Висновки до третього розділу 77](#_Toc93588650)

[ВИСНОВКИ 80](#_Toc93588651)

[СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 84](#_Toc93588652)

[ДОДАТКИ 91](#_Toc93588653)

# **ВСТУП**

**Актуальність дослідження.** Інформаційні, комунікативні, емоційні перевантаження, адаптивне виснаження особистісних ресурсів через зміну умов професійної діяльності вчителів у сучасних реаліях, породжують пробему збереження фізичного та психічного здоров’я, забезпечення стійкості до професійних захворювань і розладів, зокрема професійного вигорання. Це явище поширюється серед багатьох соціономічних професій, до яких відноситься професія педагога.

Передумовою формування вигорання може бути підвищена відповідальність перед суспільством і сім’єю за життя і здоров’я, виховання і навчання дітей, розумові перевантаження, дисбаланс між витратами та винагородою та ін. За винятком того, що професія вчителя у більшості виключно «жіноча», тому вплив цих передумов посилюються домашніми обов’язками, браком часу на сім’ю, що вимагає досягнення компромісу між роботою та особистим життям і веде до зростання психоемоційного напруження, фізичного та психічного виснаження тощо.

У сучасній психологічній науці проблема негативного впливу професійної діяльності на емоційний і особистісний розвиток стає дедалі актуальнішою. Більшість учених (А.О. Деркач, С.Д. Максименко, В.А. Семиченко, Г.Х. Яворська та ін.) підкреслюють складність, тривалість та різноспрямованість професійного розвитку фахівця, що може призводити до негативних особистісних змін, відображатися на продуктивності праці та міжособистісній взаємодії.

У зв’язку з цим постає проблема пошуку ефективних шляхів превенції та корекції негативних новоутворень їх професіогенезу, розвиток тих особистісно-професійних якостей, що забезпечать профілактику і подолання їх професійних деформацій. Таким чином, важливого значення набуває створення системи психологічних умов корекції, які б забезпечили ефективну протидію вигоранню педагогічних працівників, є актуальним. Вищевказані аспекти, актуальність і нерозвинені проблеми обкмовили тему дослідження «Методи арт-терапії як засіб психокорекції емоційного та інформаційного вигорання у педагогічних працівників».

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати й емпірично дослідити методи арт-терапії як засобу психокорекції емоційного вигорання педагогічних працівників за умов інформаційного перенасичення.

**Завдання дослідження:**

* здійснити теоретичний аналіз досліджень професійного вигорання педагогічних працівників та його особливостей у педагогічних працівників;
* емпірично дослідити психологічні особливості емоційного вигорання педагогів;
* розробити принципи побудови та зміст методик арт-терапії професійного вигорання педагогів та апробувати їх у формувальному експерименті;
* на основі узагальнення результатів теоретичної, емпіричної і формувально-експериментальних складових дослідження обґрунтувати рекомендації щодо профілактики емоційного вигорання у педагогів.

**Об’єкт дослідження** – професійне вигорання педагогічних працівників.

**Предмет дослідження** – психологічні умови арт-терапії як засобу корекції професійного вигорання педагогічних працівників.

**Методи дослідження**:

* теоретичні: аналіз наукових розробок з професійної проблематики вигорання та її корекція (з метою створення теоретико-понятійного апарату і концептуальні основи дослідження);
* емпіричні: комплекс психодіагностичних методів: методика діагностики рівня «емоційного вигорання» В. В. Бойко; шкала реактивної та особистісної тривожності Ч. Д. Спілбергера; анкета самооцінки В. В. Століна та С. Р. Пантилєєва.

**Наукова новизна дослідження** **і теоретичне значення** дослідження полягає в тому, що науково обґрунтовані психологічні умови застосування арт-терапії у подоланні професійного вигорання педагогічних працівників за сучасних умов професійної діяльності. Набули подальшого уточнення особливості та чинники професійного вигорання педагогічних працівників; теоретично обґрунтовано критерії професійного вигорання та розкрито їх структуру; залежність динаміки професійного вигорання суб’єкта від структури його особистісних характеристик.

**Практична значимість**. На підставі виділених характеристик та функцій арт-терапії, що підтверджують можливість її широкого використання у подоланні професійного вигорання педагогічних працівників за сучасних умов професійної діяльності, розроблено арт-терапевтичну програму підтримки психологічного здоров'я педагогічний працівників. Практичні висновки дослідження можуть бути використані у навчальному курсі з арт-терапії при підвищенні кваліфікації психологів.

**Структура та обсяг роботи.** Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаної літератури (53 найменувань, з них 11 – іноземною мовою) та додатків. Основний текст викладено на 85 сторінках.

# **РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ В СУЧАСНІЙ НАУЦІ**

* 1. **Узагальнення основних концепцій феномену вигорання**

Термін «професійне вигорання» з’явився в психологічній літературі порівняно недавно. Його ввів американський психіатр Х. Дж. Фрейденбергер для опису психічного стану здорових людей, які інтенсивно спілкуються з клієнтами, постійно перебувають в емоційно насиченій атмосфері при виконанні професійних обов’язків [9].

Синдром емоційного вигорання – це синдром, що розвивається на тлі хронічного стресу і веде до виснаження емоційно-енергетичних і особистісних ресурсів працюючої людини [9]. Синдром емоційного вигоряння виникає в будь-якій діяльності, що пов’язана з інтенсивним спілкуванням і контактами з людьми. Його розвиток поступово призводить до незворотних змін особистісної структури фахівця, що перешкоджає успішному здійсненню його професійної діяльності.

Як психологічне явище, синдром професійного вигорання – набутий стереотип емоційної, часто професійної поведінки. Вигорання є частково функціональним стереотипом, оскільки дозволяє людині дозувати та економно використовувати енергоресурси. Можуть бути також дисфункціональні наслідки вигорання, які негативно впливають на виконання професійних ролей, професійну діяльність, психічне здоров’я та психологічне самопочуття особистості [40].

Існує три підходи до визначення вигорання та відповідних методів його оцінки: перший підхід розглядає вигорання як стан фізичного, психічного і, насамперед, емоційного виснаження, викликаного тривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях спілкування; професійне вигорання трактується тут приблизно як синдром «хронічної втоми».

Другий підхід належить голландським дослідникам, які розглядають вигорання як двовимірну модель, що складається, по-перше, в емоційному виснаженні, а по-друге, в деперсоналізації, тобто погіршенні ставлення до інших (студентів, колег), а іноді й до себе; третій підхід, запропонований американськими дослідниками К. Маслач і С. Джексоном, є найбільш поширеним: вчені розглядають вигорання як трикомпонентну систему, що складається з емоційного виснаження, деперсоналізації та зниження особистих прагнень; емоційне виснаження вважається основною складовою вигорання і проявляється у зниженні емоційного фону, байдужості або емоційному перевантаженні.

Деперсоналізація проявляється в деформації взаємин з іншими людьми. Це може бути як посилення залежності від інших, так і посилення негативу, цинізму ставлення і почуттів. Зниження особистих досягнень може проявлятися або в тенденції негативно оцінювати себе, свої професійні досягнення та успіхи, негативізм до службових досягнень і можливостей, або в обмеженні своїх можливостей, відповідальності перед іншими [24].

Існують такі визначення синдрому вигорання: – вироблений особистістю механізм психологічного захисту в формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на деякі психотравмуючі дії, набутий стереотип емоційної, здебільшого професійної поведінки.

Вигорання:

* частково функціональний стереотип, оскільки дає змогу людині дозувати й економно витрачати енергетичні ресурси. Водночас, можуть виникати його дисфункціональні наслідки, коли вигорання негативно позначається на професійній діяльності (В. В. Бойко) [1];
* процес поступової втрати емоційної, когнітивної та фізичної енергії, що проявляється в симптомах емоційного, розумового виснаження, фізичної втоми, особистої відстороненості та зниження задоволення від виконуваної роботи (П. Сидоров) [44];
* відповідна реакція на тривалі професійні стреси міжособистісних комунікацій, що вміщує три компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція персональних досягнень (С. Maslach та S. Jackson) [59];
* фізичне, емоційне або мотиваційне виснаження, що характеризується зниженням продуктивності праці, втомою, безсонням, підвищеною схильністю до соматичних захворювань, а також уживанням алкоголю чи інших психоактивних речовин із метою отримання тимчасового полегшення, що має тенденцію до розвитку фізіологічної залежності. Цей синдром розцінюється як стресова реакція у відповідь на завищені виробничі та емоційні вимоги, що характерні для людини, відданої своїй роботі (ВООЗ) [35].

Проаналізувавши різноманітні підходи до трактування сутності поняття «професійне вигорання» подаємо у таблиці 1.1 важливі характеристики, обґрунтовані різними вченими.

Таблиця 1.1

Групи симптомів, характерні для синдрому професійного вигорання [8]

|  |  |
| --- | --- |
| Фізичні  симптоми | Стомленість, фізична втома, виснаження; зміна маси тіла (схуднення або збільшення маси тіла); недостатній сон, безсоння; незадовільний загальний стан здоров’я; важке дихання, задишка; нудота, запаморочення, надмірна пітливість, тремтіння тіла; артеріальна гіпертензія; виразки і запалення на шкірі та слизових оболонках, патологічні вияви хвороб серця та судин. |
| Емоційні  симптоми | Нестача емоцій; песимізм, цинізм і черствість у роботі та особистому житті; байдужість, втома; відчуття безпомічності та безнадійності; агресивність, дратівливість; тривога, посилення ірраціонального  неспокою; нездатність зосередитися; депресія, відчуття провини; істерики, душевні страждання; втрата ідеалів, надії або професійних перспектив; збільшення деперсоналізації своєї чи інших; люди стають «як манекени»; переважає відчуття самотності. |
| Інтелектуальні  симптоми | Зниження інтересу до нових теорій та ідей у роботі, до альтернативних підходів у вирішенні проблем; нудьга, туга, апатія; втрата смаку та інтересу до життя; надання переваги стандартним шаблонам, схемам,  рутині ніж креативно-творчому підходу; цинізм і байдужість до новин; недостатня участь чи відмова від участі у творчих експериментах – тренінгах, курсах; формалізм у виконанні роботи. |
| Поведінкові  симптоми  . | Робочий час – понад 45 годин на тиждень; під час роботи з’являються втома і бажання відпочити; байдужість до їжі; недостатнє фізичне навантаження; виправдання вживання тютюну, алкоголю, ліків; нещасні випадки – падіння, травми, аварії тощо, імпульсивна емоційна поведінка |
| Соціальні  симптоми | Низька соціальна активність; зниження інтересу до дозвілля, захоплень; соціальні контакти обмежуються роботою; байдужість у ставленні до співробітників та рідних; відчуття ізоляції, непорозуміння з іншими; відчуття нестачі підтримки з боку сім’ї, родичів, друзів. |

К. Кондо пропонує розглядати професійне вигорання як стан дезадаптованості, що зумовлений інтенсивним міжособистісним спілкуванням і надмірними робочими навантаженнями [28].

Канадський вчений Г. Сельє порівнює професійне вигорання з третьою стадією загального адаптаційного синдрому – стадією виснаження [62].

Литовський психотерапевт Р. Кочюнас пропонує розглядати професійне вигорання як психофізіологічний феномен, перебіг якого супроводжується фізичним, розумовим й емоційним виснаженням, що зумовлене тривалим емоційним навантаженням [28].

Нині синдром має спеціальний діагностичний статус у «Міжнародній класифікації хвороб»: «Z73 – проблеми, пов’язані з труднощами в управлінні власним життям» [64].

Л. Юр’єва розглядає синдром професійного вигорання як системний феномен, симптоми якого проявляються на чотирьох рівнях [19]:

* емоційний рівень (втрата почуття гумору; роздратованість, почуття образи, сум; стійкий депресивний фон настрою; відчуття некомпетентності в сімейному житті, почуття провини; апатія, пасивність);
* когнітивний рівень (труднощі в концентрації уваги; ригідність мислення; підозрілість до партнера; формальне та відчужене мислення; нав’язливі думки (зробити щось наперекір, помститися тощо);
* поведінковий рівень (ухилення від професійної діяльності; зменшення (згортання) кількості контактів із колегами, клієнтами; прагнення якомога менше часу витрачати на виконання робочих обов’язків, стереотипна негнучка поведінка; девіантні форми поведінки (надмірне вживання алкоголю, тютюну чи наркотиків тощо);
* соматичний рівень (втома, млявість, порушення сну та інші соматичні порушення), коли вигорання супроводжується психологічним, емоційним, а інколи й фізичним відходом від активності у відповідь на надмірний стрес або незадоволеність.

На сьогодні Всесвітня організація охорони здоров’я визначає «синдром вигорання» як фізичне, емоційне або мотиваційне виснаження, що характеризується порушенням продуктивності в роботі, втомою, безсонням, підвищеним схильністю до соматичних захворювань, вживання алкоголю або інших психоактивних речовин і суїцидальної поведінки [43].

Наразі існують декілька моделей емоційного вигорання:

1. Однофакторна модель (A. Pines та E. Aronson) – в якій емоційне вигорання визначається як стан фізичного, емоційного та психічного виснаження. Пусковим фактором така модель бачить тривале включення в ситуацію, яка виснажує емоційні ресурси організму. Виснаження є головним компонентом, а інші поведінкові прояви є наслідками [49].
2. Двофакторна модель (D. V. Dierendonck та W. B. Schaufeli) – в якій вигорання складається з виснаження (афективного компоненту) та деперсоналізації (когнітивного компоненту). Причиною тут вбачається невідповідність між очікуваннями та вимогами, які висуває професія [56].
3. Трьохфакторна модель (C. Maslach та S. Jackson) – в якій вигорання складається з емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції досягнень [52].
4. Чотирьохфакторна модель (B. Parman, E. Hartman) – в якій вигорання складається з емоційного виснаження, деперсоналізації професійної діяльності, деперсоналізації суб’єктів професійної діяльності, редукція особистих досягнень. Емоційне вигорання тлумачиться як фізичний та психологічний дискомфорт [32].

В. В. Бойко виділив такі симптоми вигорання, як: емоційний дефіцит, емоційна відчуженість, особистісна відчуженість (деперсоналізація), психосоматичні та психовегетативні розлади та розробив власну «Методику діагностики рівня емоційного вигорання», що дозволяє оцінити прояви синдрому у дванадцяти основних симптомах, які зазвичай супроводжують три компоненти «вигорання» [20]:

Перший компонент – «стрес» – характеризується відчуттям емоційного виснаження, втоми, викликаного власною професійною діяльністю. Це проявляється в таких симптомах, як:

* переживання травмуючих обставин – людина сприймає умови праці та професійні міжособистісні стосунки як травматичні;
* невдоволення собою – невдоволення власною професійною діяльністю та собою як професіоналом;
* «закутування» – відчуття безвиході, бажання змінити роботу чи професійну діяльність загалом;
* тривожність і депресія – розвиток тривожності в професійній діяльності, підвищена нервозність, пригнічений настрій.

Другий компонент – «опір» – характеризується надмірним емоційним виснаженням, що провокує виникнення та розвиток захисних реакцій, які роблять людину емоційно замкнутою, відстороненою, байдужою. На цьому тлі будь-яка емоційна причетність до професійних справ і спілкування викликає у людини відчуття надмірної втоми. Це проявляється в таких симптомах, як: неадекватна вибіркова емоційна реакція, емоційно-моральна дезорієнтація, розширення сфери збереження емоцій, зниження професійних обов’язків.

Третій компонент – «виснаження» – характеризується психофізичною втомою, спустошеністю, нівелюванням своїх професійних досягнень, порушенням професійного спілкування, розвитком цинічного ставлення до тих, з ким доводиться спілкуватися з робочих питань, розвитком психосоматичних розладів [3].

Окремої уваги заслуговують дослідження, які розглядають професійне вигорання як стан. Так найменш відоме, але найбільш точне визначення вигоряння було запропоновано П. Бріл [54]. Він вважає, що вигорання характеризується двома специфічними симптомами – дисфоричними симптомами та зниженням працездатності, а причиною вигорання є невиправдані очікування. Тобто визначення П. Бріля поєднує два критерії: зв’язок з роботою та відсутність психопатології. Це визначення не допускає можливості вигорання поза роботою та вигорання серед людей з психічними розладами (наприклад, депресією).

А. Ленглі [28] з екзистенційно-аналітичної точки зору професійне вигорання розуміє як тривалий стан виснаження, що виникає під час певної діяльності. Виснаження є провідним симптомом і основною характеристикою емоційного вигорання, з якого виникають усі інші симптоми. Стан виснаження має свій внутрішній розвиток. Спочатку це стосується лише стану здоров’я, потім починає безпосередньо впливати на переживання, а потім і на рішення, позиції, настрої та дії людини.

Д. Міллер, М. Мелох вважають, що емоційне вигорання проходить чотири стадії: ентузіазм, застій, розчарування та апатію. Ентузіазм – це емоційний стан працівника, коли він хоче бути завжди корисним і характеризується надмірною чутливістю до потреб професійної діяльності, має нереальні очікування щодо роботи.

Застій проявляється в зведенні очікувань до нормальних меж і характеризується сплеском особистого невдоволення назовні. Фрустрація характеризується виникненням сумнівів у власній компетентності, зниженням толерантності та співчуття, як наслідок, виникає механізм захисту у вигляді обмеження професійних контактів. Апатія стає захистом від хронічного розладу, з’являється байдужість і депресія [61, p. 213].

Б. Пельман та Е. Гартман виділили три основні компоненти емоційного вигорання:

1. Емоційне виснаження проявляється у почутті емоційного напруження та почутті спустошення, вичерпаності своїх емоційних ресурсів.
2. Деперсоналізація пов’язана з появою байдужого і навіть негативного ставлення до людей, які несуть службу. Контакти з ними стають офіційними, знеособленими; виникаюча негативна установка спочатку може бути прихованою і проявлятися у внутрішньому стримуванні роздратування, яке з часом проривається і призводить до конфлікту.
3. Зниження продуктивності проявляється у зниженні самооцінки своєї компетентності (негативне сприйняття себе як професіоналів), незадоволеності собою, негативному ставленні до себе як особистості [16]

Як і будь-яка хвороба, вигорання має свої умови та фактори.

Вигорання є причиною взаємодії зовнішніх (пов’язаних з роботою) і внутрішніх (індивідуальних) факторів. До зовнішніх факторів належать:

* особливості організації праці – надмірне навантаження, нечіткі (неповні) посадові інструкції, невизначені обов’язки, рольовий конфлікт, невизнання на роботі – всі ці фактори можуть підвищити ймовірність вигорання;
* робота, що вимагає постійної зосередженості та відданості клієнту, який водночас вимагає ретельного догляду, часто призводить до психічного перевантаження;
* відсутність професійної мотивації, монотонна робота, низька заробітна плата.

Внутрішні фактори, які можуть призвести до вигорання:

* особисте ставлення до роботи – перебільшена професійна етика, надмірне ставлення до проблем клієнтів;
* недостатня компетентність;
* високі особисті амбіції та недоліки у збереженні особистої душевної рівноваги [41].

Емоційне виснаження – ключовий компонент – проявляється у відчуттях емоційного перенапруження і почутті спустошеності, вичерпаності власних емоційних ресурсів. Деперсоналізація являє собою тенденцію розвивати негативне, бездушне, цинічне ставлення до оточуючих.

* 1. **Проблема вигорання у педагогічній діяльності**

Л. І. Тищук довела, що відсутність професійного вигорання педагогів призводить до: формування в них проблемно-орієнтованої копінг-поведінки; гуманність у стосунках усіх учасників навчально-виховного процесу; підвищення рівня комунікативних навичок та психологічної культури вчителя; сприятливий соціально-психологічний клімат у колективі тощо [48, с. 142].

Л. Ю. Субботіна встановила: «Чим вищий рівень вигорання, тим стабільнішим є психічний захист педагога, тим шаблоннішими стають моделі його поведінки» [47, с. 316–319]. Такий захисний паттерн мінімізує витрати психічної енергії, однак суттєво обмежує особистісний розвиток суб’єкта, нівелює його активну життєву позицію і креативність [33]; призводить до замкненості в собі, соціальної пасивності, до зниження самооцінки, до стану тривоги й смутку тощо [37].

На думку Г. С. Коритової, це один із компонентів дезадаптивної захисної системи стабілізації особистості, спрямованої на обмеження її свідомості від неприємних, травмуючих переживань, спричинених вишуканими ситуаціями, внутрішньо психічними та міжпсихічними конфліктами, що виникають на робочому місці, і є явно непродуктивним [25, с. 78–82].

Світоглядно-мотиваційними основами формування здатності педагогів протидіяти своїм деструктивним психологічним захистам мають бути положення, які ефективно запобігають їх професійному вигоранню: високий сенс і ціль життя, позитивне ставлення до педагогічної діяльності як до одного з найбільш гідних і значущих покликань (за схильностями та здібностями), що призводить до стійкого інтересу до його процесу (внутрішня мотивація); професійна компетентність; задоволеність результатами своєї роботи, а отже, як спеціаліста.

Педагогічні працівники мають фази «резистентності» та «виснаження», симптоми – «зменшення професійних обов’язків», «розширення сфери збереження емоцій», «неадекватне вибіркове емоційне реагування»; у них виникає «стресова» фаза, симптом «невдоволення собою». Ці відмінності зумовлені тим, що на вчителів впливають фактори вигорання такі як: тісні емоційні зв’язки та контакти з дітьми та їх батьками; підвищена відповідальність за життя та здоров’я дітей; низький статус вчителів не лише в країні, а й серед колег у сфері освіти; нестабільність освітньої системи, відсутність чітких критеріїв оцінки праці, стабільної системи матеріального стимулювання; низька заробітна плата; розумові та фізичні перевантаження, пов’язані з режимом роботи; фемінізація освіти; безвихідь професійної кар’єри; неефективність системи поширення кращого педагогічного досвіду тощо [48, с. 101–102].

Основними передумовами та факторами професійного вигорання освітян в Україні є: висока відповідальність, покладена на них суспільством та сім’єю за життя, розвиток, адаптацію, виховання, навчання, психічне здоров’я учнів; щоденні розумові перевантаження, дисбаланс між витратами та винагородою; широкий спектр обов’язків; потреба високої емоційної залученості до роботи; жорсткі часові рамки; віддаленість результатів роботи в часі; рольові конфлікти; суворий контроль з боку адміністрації; невизначеність і невідповідність психогігієнічних норм; слабка регламентація (навантаження, графік, заохочення тощо), поведінка «важких» дітей тощо.

Крім того, освітянами в нашій країні є виключно жінки, тому до цих професійних факторів слід додати сімейні обов’язки, нестачу часу на сім’ю, що спричиняє постійне емоційне та фізичне напруження, ситуацію постійного компромісного балансу між роботою та сім’єю, що посилює психоемоційне напруження, фізичне та психічне виснаження. Ціна професійного вигорання дуже висока не тільки для нього самого, а й для кожного, з ким він спілкується, оскільки його негативний стан за механізмом емоційного зараження передається учням, їхнім батькам, колегам, членам сім’ї та іншим. Це призводить до підвищення рівня нейротизму учнів, блокування та ослаблення пізнавальних і вольових процесів, що дуже негативно позначається на ефективності їх виховання та навчання [34].

Л. Кремер-Айон і Г. Курц (L. Kremer-Hayon, H. Kurtz, 1985) підкреслюють: «Вигорілий педагог, залишившись у системі освіти, стає серйозною проблемою, пов’язаною не стільки зі збідненням мотивації та ініціативи, скільки з тим, що його деморалізація і подальша поведінка можуть безпосередньо негативно впливати на атмосферу в групі дітей» [58, p. 243].

Чисельні дослідження показали, що «вигорілим» педагогам притаманні такі деструктивні властивості:

* напруженість, дратівливість, конфліктність, агресивний самозахист, втомлюваність, емоційна лабільність, поява негативних рис характеру, погіршення психосоматичного здоров’я, пригнічення творчої активності, почуття самотності [63];
* зниження професійних спроможностей, а відтак, вдоволення від своїх досягнень, від життя загалом [6, с. 158];
* порушення адекватності емоційного реагування, емпатії (зниження або втрата спроможності співчувати), рефлексії, самооцінки, нормативної поведінки, взаємин;
* руйнування навичок комунікативної компетентності;
* зниження мотивації професійної діяльності, пізнавального інтересу, а відтак самооцінки;
* деструктивна зміна ціннісних орієнтацій;
* внутрішньо-особистісні та групові конфлікти [34, с. 51–70];
* цинічне дистанціювання від проблем та інтересів вихованців, зниження рівня мотивації щодо їх розвитку [55];
* професійна неефективність, пов’язана з усвідомленням неспроможності нести відповідальність за поведінку та навчання дітей, показувати відповідний приклад [27] тощо.

Однак, у закладах освіти поряд з «вигорілими» і «тими, що вигорають» працюють «невигорілі». Отже, в тих самих умовах праці одні вигорають, інші – ні.

Як уже зазначалося, ця обставина наштовхнула нас на припущення, що провідними факторами вигорання цих фахівців є їх психологічні властивості та особливості. А зовнішні, об’єктивні чинники цього руйнівного процесу «переломлюються крізь призму» цих властивостей і ознак, що або стимулює, підсилює, або запобігає, чи послаблює його. Ми дійшли висновку, що деструктивний вплив макросоціальних стресорів неможливо подолати за допомогою психокорекції. Тому ці засоби мають бути спрямовані на розвиток у педагогів саногенно-адаптивного ставлення до цього ефекту та на компенсацію його активного самовдосконалення.

Аналітичне вивчення феноменів феноменології вигорання дозволило припустити, що педагоги, які вигорають, мають певну особистісну систему, яка синергетично поєднує гендерну, конституційну (астеноневротична, тривожна, психопатична, психопатична риса, темперамент, особливості темпераменту, орієнтація темпераменту) (спрямованість) індивідуально-психологічні особливості, інтегровані в Я-концепцію, що визначають вибір стратегій подолання та психологічного захисту особистості. Тому необхідність виявлення сутнісних компонентів цієї системи та їх змісту стала однією з теоретичних основ емпіричного та формувального етапів нашого дослідження. Така наша позиція повністю узгоджується з висновками А. В. Бутиліна та В. О. Орла про необхідність системного підходу до вивчення внутрішньо суб’єктивних факторів вигорання [2].

Психокорекція професійного вигорання педагогічних працівників має бути поступово спрямована на: трансформацію особистісних утворень, дружніх до вигорання; формування основ саногенного копінгу; здатність підтримувати оптимальний баланс у розподілі часу між роботою та особистим життям як розслаблююча альтернатива професійній діяльності (сімейні та / або інтимні, дружні стосунки, хобі, соціальна діяльність, відпочинок тощо) тощо.

Стрижневий (перший) критерій таких трансформацій ми бачимо у відповідній психокорекції мотивації професійної діяльності. Основою позитивної мотивації професійної діяльності педагогічних працівників мають бути: любов та відповідальне ставлення до дітей, почуття професійного та громадянського обов’язку, зацікавленість у результатах та змісті роботи, ентузіазм до неї, насолода від спілкування з дітьми, усвідомлення високої місії вчителя тощо.

Негативні та корисливі мотиви є негативними, доки вони «тримають» педагога: заробіток, тривалі канікули, графік роботи інші пільги тощо. При цьому педагоги більш схильні до вигорання, орієнтовані не на успіх, а на уникнення невдач, зауважень, покарань, яких вони постійно очікують. Стрес цього очікування виснажує суб’єкта, навіть якщо він, як правило, відносно успішний. На думку Є. П. Ільїна, так звана поверхнева мотивація вибору професії та неадекватне її сприйняття призводять до низької ефективності роботи та незадоволеності нею з усіма негативними наслідками, які з цього випливають [17, с. 272].

Другим критерієм є перфекціонізм, який можна розділити на невротичний і адаптивний. Перший є потужним фактором дезадаптації та вигорання. Другий пов’язаний з домінуванням мотивації до успіху, адекватної самооцінки, реалістичності цілей і стандартів, що сприяє збереженню особистісних ресурсів.

Третім критерієм є сфера орієнтації особистості (ціннісно-орієнтована):

* орієнтація на гуманістичні духовно-моральні цінності (цінності буття за А. Маслоу [60, p. 82–83]), високий зміст життя, а отже її цінність, екзистенційно відповідальне ставлення до праці, суспільних відносин, міжособистісних стосунків – потужна суб’єктно-особистісна основа стійкості до вигорання;
* зосередженість на дефіцитних цінностях (гедоністичних, матеріальних, прагматичних тощо) – «благодатний» психічний ґрунт для нього, як і для всіх інших розладів невропато-депресивного характеру: релятивістської, утилітарної, меркантильної, особливо маргінальної орієнтації, «втеча» [49] та ін.

У цій орієнтації фахівець прагне задовольнити лише власні «дефіцитні» потреби або вимоги середовища. При цьому його дії спрямовані лише на зниження стресу, досягнення гомеостазу та імпульсивного задоволення, він живе сьогоднішнім днем, бо «завтра може не настати».

Четвертий критерій – ставлення суб’єкта до самого себе (самоставлення). Саногенно-ефективно-адаптивне – позитивне ставлення до себе, яке ґрунтується і функціонує виключно на основі адекватної самооцінки та реалістичного рівня домагань; завищена і занижена самооцінка і рівень домагань руйнівні для Я-концепції суб’єкта, а тому сприятливі для вигорання та інших невропатичних розладів.

П’ятий критерій – стратегії подолання та механізми психологічного захисту від впливу тривалого стресу. Боротьба може і повинна бути ефективним способом протидії стресовим факторам, особливо тим, які призводять до вигорання. Психологічні засоби захисту в цілому приносять лише тимчасове полегшення через особистісну деструкцію суб’єкта, але деякі з них можуть бути позитивно адаптивними за певних умов.

Шостий критерій – екзистенційна спрямованість. Екзистенційний зміст – оцінка суб’єктом повноти життя власного життя – є потужним фактором проти вигорання, завдяки якому людина замість того, щоб зайняти позицію очікування комфортного безхмарного життя, набуває досвіду життя за будь-яких обставин. Дефіцит самореалізації (екзистенційна девастація), навпаки, пов’язаний з не екзистенційним ставленням до життя та ігноруванням екзистенційної реальності, дефіцитними життєвими симптомами, негативними екзистенційними установками, усвідомленням марності життя, екзистенційним відчаєм.

Певні психологічні критерії вигорання вказують на психологічні особливості суб’єкта, які впливають на його вигорання або забезпечують стійкість до цього стану.

* 1. **Інформаційне перенасичення як чинник емоційного вигорання**

Теоретичні та практичні дослідження вигорання в сучасній психології проводяться за такими напрямами:

* визначення поняття «вигорання» і його структури;
* дослідження чинників, що викликають цей феномен;
* вивчення впливу вигорання на показники поведінки та діяльності суб’єкта;
* дослідження ґенези виникнення структурних компонентів вигорання та його динаміки в процесі професійного розвитку [11].

Багато вчених вивчали і аналізували зміст, прояви, чинники професійного вигорання особистості загалом (В. Бойко, Н. Водоп’янова, Е. Зеєр, Г. Ложкін, С. Максименко, Х. Маслач, В. Орел, Т. Титаренко та в окремих професіях (Т. Грубі, Л. Карамушка, Г. Ложкін, О. Сафін, В. Шауфелі [13]).

«Staff burn-out» (з англ. вигорання працівників) – термін, що ввів американський психіатр Х. Фрейнденберг у 1974 році. Вже у 1976 році був введений термін «емоційне вигорання» американською дослідницею Христиною Маслач. Замість терміна «staff burn-out» вона стала використовувати поняття «вигорання» (припинення горіння) – «burnout».

Згідно з визначенням ВООЗ (2001), «синдром вигорання – це фізичне, емоційне або мотиваційне виснаження, що характеризується порушенням продуктивності в роботі та втомою, безсонням, підвищеною схильністю до соматичних захворювань, а також вживанням алкоголю або інших психоактивних речовин з метою одержати тимчасове полегшення, що має тенденцію до розвитку фізіологічної залежності і (у багатьох випадках) суїцидальної поведінки. Цей синдром звичайно розцінюється як стрес-реакція у відповідь на безжалісні виробничі та емоційні вимоги, що відбуваються через надмірну відданість людини своїй роботі з супутньою цьому зневагою до сімейного життя або відпочинку» [22]. Jerrald S. Greenberg визначає синдром емоційного вигорання як «негативну робочу стресову реакцію з психологічними, психофізіологічними і поведінковими компонентами» [1]. Сьогодні синдром емоційного вигорання включений до Х Міжнародної класифікації хворіб – Z73.0 – «Проблеми, пов’язані з труднощами подолання життєвих ускладнень, труднощами управління власним життям».

Сьогодні в сучасній психології використовують поняття «професійний стрес», «емоційне вигорання», «професійне вигорання» як тотожні. Ми не вважаємо це науково обґрунтованим, тому шляхом теоретичного аналізу спробуємо розвести ці поняття і визначити сутність предмета нашого дослідження.

Довгий час термін «вигорання» не був операціоналізований. Дослідження феномена «вигорання» було ускладнене через його змістовну неоднозначність і багатокомпонентність. Для вимірювання вигорання застосовувалися різні процедури й методики. Результати не завжди були достовірними, надійними та валідними. Через брак теоретичної чіткості та відповідного інструментарію вимірювання цей феномен неможливо було детально описати ні теоретично, ні емпірично. За двадцять років від початку вивчення феномена вигорання в англомовній літературі було опубліковано понад тисячу статей. Представлені в них дослідження мали здебільшого описовий характер [15].

Найактивнішою була полеміка про співвідношення таких понять, як стрес і вигорання. Незважаючи на зростаючий консенсус щодо концепції останнього, в літературі й досі немає чіткого розмежування між цими поняттями.

Відзначаючи велику розмаїтість досліджень, можна констатувати розмаїтість значення цього терміну, його перекладів і змісту. Насамперед потрібно визначитися з перекладом терміну та його розумінням у російськомовній та україномовній психології.

У літературі як синонім феномена емоційного вигорання вживається термін «феномен психічного вигорання» [14].

В. Слабінський пропонує використовувати термін «феномен особистісної деформації», що поєднує «вигорання» та «згорання». Він зазначає, що «...термін «burnout» можна перекласти з англійської як «вигорання»; водночас «burn» означає «згорання», але ці терміни не є синонімами. «Вигорілий» − це той, що зберіг зовнішню оболонку, форму, але втратив зміст, сутність, тобто внутрішньо трансформувався. «Згорілий» − це той, що перетворився на попіл, зник» [21].

А. Рукавішніков перекладє термін «burnout» як «психічне вигорання». Він вважає, що це психологічне явище виявляється в дисфункціональних настановах і поведінці, зниженні професійної мотивації в осіб, що не хворіють на психопатологію [17].

Сьогодні найбільш популярною є концепція вигорання Х. Маслач і   
С. Джексон (1976, 1986). Вони визначили психічне вигорання як феномен, що включає в себе емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень.

Феномен емоційного вигорання Х. Маслач запропонувала означувати через поняття «професійне вигорання», що зробило можливим розгляд цього явища в аспекті професійної деформації фахівця під впливом робочих стресів [18].

Н. Водоп’янова та О. Старченкова визначили феномен психічного вигорання як «…багатомірний конструкт, що включає в себе сукупність негативних психологічних переживань і дезадаптаційної поведінки як наслідок тривалих й інтенсивних стресів спілкування», а феномен професійного вигорання − як «…сукупність стійких симптомів, що проявляються в негативних емоційних переживаннях й настановах щодо своєї роботи (професії) і суб’єктів ділового спілкування» [19].

Л. Вайнштейн застосовує термін «феномен психічного вигорання» і розуміє його як особливий прояв негативного впливу професії на особистість [31].

Л. Дьоміна та І. Ральнікова визначають його як «функціональний стереотип, що дає змогу дозувати й ощадливо витрачати енергетичні й   
психологічні ресурси» [32].

На думку В. Бойка, феномен емоційного вигорання розвивається поетапно, і для кожного етапу характерні певні ознаки, які викликаються різними чинниками [11].

Регулярні інформаційні навантаження, перенасичення, побутові стреси, конфлікти з батьками, вчителями або однолітками, інтенсивний фізіологічний та особистісний розвиток, високий темп сучасного життя – це стає джерелом напруги. Якщо така напруга стає хронічною, а стресові ситуації не вирішуються і тільки накопичуються, висока ймовірність розвитку емоційного вигоряння.

Інформаційний динамізм, притаманний ХХІ століттю, та змінність соціально-економічних, суспільно-політичних, морально-духовних цінностей суспільства ставить перед особистістю безліч проблем. Одна з них – це обґрунтований професійний вибір, становлення і розвиток особистості професіонала. Від його позитивного вирішення залежить не тільки фізичне життя людини, але й особистісне самоствердження, психічне здоров’я та досягнення особистістю вершин. Але, на жаль, часто професійна діяльність вносить свої негативні корективи у професійну діяльність людини [32].

Інформаційне перевантаження – термін, що описує труднощі розуміння проблеми і прийняття рішень, причиною якої є надлишок інформації.

Ще в 1970-х роках Е. Тоффлер у «Футуршоку» вже вводить термін «інформаційне навантаження». Наприкінці 1990-х років. формулюються уявлення про інформаційний стрес і «синдром інформаційної втоми», в рамках яких людина виявляється не в змозі адекватно класифікувати надходить інформацію, відокремлювати потрібну від непотрібної, достовірну від недостовірної і т.д. що призводить до його дезорієнтації. Також у різних авторів з’являються терміни «інформаційне ожиріння» (infobesity), «інформаційне отруєння» (infoxication), «інформаційне занепокоєння» (information anxiety).

Всі ці позиції описують схожу ситуацію, в якій людина отримує інформацію в надлишкових обсягах, результатом чого виявляється розгубленість індивіда перед інформацією, що обрушилася на нього, і нездатність приймати рішення.

Основні причини інформаційного перевантаження включають:

* стрімке зростання нової інформації, яка виробляється [57];
* простота дублювання та передачі даних через інтернет;
* збільшення доступних каналів вхідної інформації;
* велика кількість історичних відомостей;
* протиріччя та неточності в наявної інформації;
* низьке співвідношення сигнал / шум;
* відсутність методу порівняння та обробки різних видів інформації;
* частини наявної інформації не пов’язані або не мають загальної структури для виявлення їх відносин.

Проблема інформаційного перенасичення часто визначається і змістом цифрового навчального курсу, тим більше, що досі немає єдиного організаційно-методичного підходу до його необхідної структури. Це, звичайно, дозволяє освітнім організаціям та педагогам самостійно формувати цифрові навчальні модулі, але часто можна спостерігати ситуацію, коли викладач включає його структуру фактично весь матеріал, напрацьований ним за довгі роки: великі лекції, «довгі» тести, авторські статті з навчальних тем, хрестоматії тощо.

Крім цього, спрацьовують відчуженість та не синхронність форм цифрового навчання. Педагог не має можливості особисто контролювати процес освоєння учнями його цифрового навчального курсу, тому ймовірність його інформаційного перенасичення значно підвищується.

На жаль, завантаженість педагогів та принцип «що більше, тим краще» (з метою формальної адміністративно-методичної звітності) призводять до інформаційно перенасичених цифрових навчальних курсів, для освоєння яких часто потрібні надмірні розумові, мнемічні та емоційно-вольові зусилля [50].

Проблематичність полягає інформаційного перенасичення, якими є наслідки ситуації для індивіда і соціуму, зайвої інформації різними медійними джерелами, призводить до того, що наші когнітивні ресурси виявляються заповнені «сміттям» або інформаційним «фастфудом», що стає перешкодою для пошуку та уточнення важливої інформації та не сприяє успішній когнітивній діяльності. Так, сам факт доступності безкінечних інформаційних ресурсів не є шляхом до більш ефективного пізнання, навпаки, він знижує успішність пошукової діяльності і можливість перетворення інформації у знання швидше знижується, ніж підвищується. По-друге, необхідність постійної взаємодії з інформаційно-перенасиченим середовищем веде до трансформацій пам’яті індивіда. Маючи під рукою постійний доступ до практично будь-якої інформації, людина, на перший погляд, позбавляється необхідності до заучування, запам’ятовування напам’ять – адже в будь-який момент часу ми можемо звернутися до потрібної інформації, що знаходиться ззовні.

По-третє, сучасна комунікативна ситуація є джерелом постійного стресу. При цьому, як чітко відзначає І. Ю. Алексєєва, у рамках розробки проблем інформаційної безпеки увага в основному приділяється комп’ютерним технологіям захисту інформації, тоді як проблема інформаційно-психологічної безпеки залишається на другому плані [13].

Жодних рішень для цієї проблеми не пропонується, крім загальних порад менше часу проводити в Інтернеті і за телевізором та індивідуально підбираються кожною людиною для самого себе «рецептів» протистояння агресії інформаційного середовища. Цей стрес викликаний, з одного боку, не-здатністю встигати обробляти все нові інформаційні повідомлення, а з іншого – обсягом негативної інформації, що транслюється ЗМІ, що створює образ наповненого ризиками світу, звернути увагу на те, як інформаційне перенасичення позначається на відносинах індивіда з суспільством, оскільки однією з центральних проблем, що обговорюються у зв’язку з інформаційними процесами, є проблема комунікації, тобто відносин між індивідами.

## **Висновки до першого розділу**

Теоретичний аналіз наукових праць з досліджуваної проблеми свідчить про відсутність однозначної інтерпретації та єдиного підходу, що пояснює природу вигорання, його чинників і структуру, недостатню вивченість одужання людини, яка пережила вигорання.

Систематизація наявних даних дослідження свідчить про відсутність одностайності в трактуванні істотних ознак, динаміки вигорання, загальноприйнятого основного поняття та класифікації його факторів, симптомів, чітких критеріїв диференціації схожих симптомів.

На основі аналізу наукової літератури виявлено такі симптоми вигорання: соматичні, афективні, когнітивні, мотиваційні, поведінкові та фактори його формування та розвитку: об’єктивні (соціально-економічні, організаційно-управлінські, конкретно-професійні, соціально-психологічні) і особистісні (фізіологічні), психологічні, екзистенційні.

Аналіз існуючих описів симптомів вигорання дозволив уточнити його остаточні характеристики: це стан, що характеризується поступовою втратою життєвих сил під впливом тривалого стресу в професійній діяльності, що проявляється в симптомах хронічної втоми, загального виснаження, деперсоналізації та зниження професійної активності. досягнення. Дослідники вказують на такі основні об’єктивні передумови професійного вигорання педагогічних працівників: підвищена відповідальність за життя і здоров’я дітей, що потребує самовіддачі; значний дисбаланс між зусиллями та матеріальною та моральною винагородою; неефективне регулювання.

Аналітично виявлені значущі ознаки вигорання, особливості цього процесу у вчителів дозволили розробити базову схему психологічних критеріїв цього стану, що наочно демонструє його полімодальну системну складність. Визначені критерії вказують на психологічні властивості суб’єкта, які призводять до формування та розвитку професійного вигорання, або, навпаки, сприяють професійній самоактуалізації суб’єкта. Виявлення цих критеріїв у педагогічних працівників здійснювалося на емпіричному етапі дослідження.

# **РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ**

## 

## **2.1. Теоретико-методологічні та методичні засади емпіричного дослідження**

Емпіричне дослідження психологічних особливостей емоційного вигорання педагогів проводилось на базі середніх навчальних закладів м. Чернігова.

Учасниками стали педагоги загальною кількістю 60 осіб (серед них жінок: 30, чоловіків: 30, віком від 25 до 57 років). 30 осіб склали експериментальну групу, решта 30 осіб стали учасниками контрольної групи.

Констатувальний етап експерименту проводився у кілька етапів, а саме:

1 етап – розроблення критеріїв, показників і рівнів вираженості емоційного вигорання в педагогів;

2 етап – добір методів діагностики;

3 етап – проведення діагностичних методик;

4 етап – аналіз, оцінка й узагальнення отриманих даних, виокремлення експериментальної й контрольної груп;

5 етап – розроблення програми формувального етапу експерименту.

Метою дослідження на цьому етапі стало визначення актуальних показників емоційного вигорання педагогів.

Згідно з першим та другим етапами констатувального експерименту було визначено критерії з відповідними показниками та дібрано діагностичний інструментарій, що дозволяє виявити рівні вираженості емоційного вигорання в педагогів.

В ході дослідження було сформульовано такі рівні та критерії вираженості емоційного вигорання педагогів (Таблиця 2.1.)

Таблиця 2.1.

Рівні та критерії вираженості емоційного вигорання педагогів

|  |  |
| --- | --- |
| Рівень | Критерії |
| Перший рівень емоційного вигорання | У педагога, що зазнає вигорання, виявляються помірні, недовгі та випадкові ознаки цього процесу. Ці ознаки й симптоми виявляються в легкій формі та виражаються в турботі про себе, наприклад, шляхом розслаблення або ж організації частотних перерв під час робочого процесу. |
| Другий рівень емоційного вигорання | Симптоми вигорання виявляються більш регулярно, мають більш затяжний характер та важче піддаються корекції. Звичайні засоби корекції в цьому випадку постають малоефективними. Педагог почуває себе виснаженим навіть після хорошого сну й відпочинку. Для повернення до роботи він потребує значних додаткових зусиль. |
| Третій рівень емоційного вигорання | Ознаки та симптоми вигорання стають хронічними. Можливий розвиток фізичних та психологічних проблем (виразки, депресії), спроби турбуватися про себе, як правило, не приносять результату, а професійна допомога може не давати швидкого полегшення. Педагог може піддавати сумніву цінність своєї роботи, професії й життя як такого. |

Також протягом дослідження було виділено такі три стадії перебігу емоційного вигорання педагогів (Таблиця 2.2.)

Таблиця 2.2.

Стадії перебігу емоційного вигорання педагогів

|  |  |
| --- | --- |
| Стадія | Критерії |
| Перша стадія вигорання | Педагог виснажений емоційно й фізично, може скаржитися на головний біль, різноманітні інші порушення здоров’я |
| Друга стадія вигорання | Для цієї стадії вигорання характерними постають два набори симптомів. Так, у педагогів може розвинутися негативне, цинічне та знеособлене ставлення до людей, із якими вони працюють (як до колег, так і до учнів), або можуть виникати негативні думки стосовно себе через почуття, які виникають у них до учнів. Аби уникнути цих негативних відчуттів, педагог закривається в собі, виконує лише мінімальний обсяг роботи й не хоче ні з ким сваритися. У фахівця можуть виявлятися ознаки й симптоми, притаманні одній або обом групам. |
| Заключна стадія вигорання | Повне вигорання фахівця спостерігається нечасто. Воно часто трансформується в повну огиду до всього на світі. Педагог на цій стадії ображений на самого себе й людство в цілому, адже вважає, що його працю ніхто не в змозі поцінувати, відповідно, вона нікому не потрібна. Життя видається йому некерованим, він не здатний адекватно виражати власні емоції та стримувати їх. |

Слід зауважити, що на перших двох стадіях вигорання педагог може відновитися, але для того, аби його «повернення» було успішним, йому необхідно або навчитися жити із тим, що є, або змінити ситуацію. Фахівцеві, який «вигорів» повністю, відновитися вкрай важко, оскільки процес переходить до фази професійної деформації особистості.

Для здійснення поставлених завдань використано такий діагностичний інструментарій: методика діагностики рівня «емоційного вигорання» В. В. Бойко; шкала реактивної та особистісної тривожності Ч. Д. Спілбергера; анкета самооцінки В. В. Століна та С. Р. Пантилєєва.

## **2.2. Розробка опитувальника діагностики емоційного вигорання за умови інформаційного перенасичення педагогів**

Розглянемо більш докладно методики діагностики емоційного вигорання педагогів та обґрунтуємо доцільність їх використання в нашому дослідженні.

**Методика діагностики рівня «емоційного вигорання» В.В.Бойка**

Ця методика є найбільш вичерпною та дозволяє систематично та детально аналізувати ступінь вираженості дванадцяти симптомів, які включає в себе синдром «вигорання», враховуючи складові, до яких вони належать. Методика складається з 84 пунктів, кожен з яких містить два судження про цінність чи поведінку. Вона дозволяє визначити, на якій фазі «емоційного вигорання» (напруження, резистенція або виснаження) перебуває людина. Автор описує складові цього синдрому так:

1. Перший компонент – «напруження» – характеризується емоційним виснаженням, втомою, викликаною власною професійною діяльністю. Це проявляється наступними симптомами:

1.1) переживання досвіду психотравмуючих обставин – людина розцінює умови праці та професійну комунікацію як психотравмуючу;

1.2) незадоволення собою – незадоволеність своєю діяльністю і, як результат, собою як професіоналом;

1.3) «загнаність у кут» – людина відчуває безвихідь та бажання змінити свою роботу або взагалі сферу діяльності;

1.4) тривога й депресія – розвиток тривоги, підвищеної напруги та депресії у професійній діяльності.

2. Другий компонент – «резистенція» – характеризується сильним емоційним виснаженням, яке викликає появу та розвиток захисних реакцій, роблячи працівника емоційно замкнутим, відстороненим байдужим. У цьому контексті будь-яка емоційність у професійних справах та спілкуванні змусить людей відчувати себе надмірно втомленими. Це проявляється наступними симптомами:

2.1) неадекватне вибіркове емоційне реагування – неконтрольований вплив емоцій та настрою на робочі стосунки;

2.2) емоційно-моральна дезорієнтація – розвиток апатії у професійних контактах;

2.3) розширення сфери економії емоцій – емоційна ізоляція, відчуженість, бажання зменшити будь-яке спілкування;

2.4) редукція професійних обов'язків – скорочення професійної діяльності та наміри витрачати якомога менше часу на виконання професійних обов'язків.

3. Третій компонент «виснаження» – характеризується розумовою та фізичною втомою людини, спустошеністю, нівелюванням власними досягненнями на роботі, зміною професійного спілкування, розвитком цинічного ставлення людей, з якими доводиться спілкуватися в професійному колі. Симптоми:

3.1) емоційний дефіцит – розвиток емоційних почуттів в умовах виснаження, мінімізація емоційного внеску в роботу, автоматизація та відсутність співчуття до людей під час виконання професійних обов’язків; ;

3.2) емоційне відчуження – встановлення бар'єру у професійному спілкуванні;

3.3) особистісне відчуження (деперсоналізація)–порушення професійних відносин та цинічне ставлення до людей, з якими доводиться спілкуватися під час виконання професійної діяльності взагалі;

3.4) психосоматичні та психовегетативні порушення – спостерігається погіршення фізичного здоров’я, порушення сну, головний біль, зміна артеріального тиску, проблеми зі шлунком, загострення хронічних захворювань тощо. Враховуючи якісні і кількісні показники, розраховані на основі різних складових синдрому «вигорання», менеджери або психологи можуть детально описати прояви синдрому у працівників, а також організувати індивідуальні та групові профілактичні міри.

**Шкала реактивної та особистісної тривожності Ч. Д. Спілбергера**

Це єдина методика, яка дозволяє диференційовано вимірювати тривожність і як особистісну властивість, і як стан, що пов’язаний із актуальною ситуацією. Цей тест допомагає визначити вираженість тривожності в структурі особистості. Тривожність як особистісна риса позначає мотив чи набуту поведінкову позицію, яка змушує людину сприймати широке коло об’єктивно безпечних обставин як такі, що містять погрозу, змушуючи реагувати на них через тривожні стани, інтенсивність яких не відповідає реальному рівню небезпеки. Реактивна (ситуативна) ж тривожність характеризує стан людини в даний момент часу, який характеризується емоціями, що переживаються суб’єктивно: напругою, занепокоєнням, нервовістю, стурбованістю в конкретних обставинах. Цей стан виникає як емоційна реакція на екстремальну чи стресову ситуацію, може бути різним за інтенсивністю та динамічним у часі. Вимірювання обох цих видів тривожності можна здійснити за допомогою зазначеного опитувальника.

Методика дослідження самоставлення В. В. Століна, С. Р. Пантелєєва містить загальну інструкцію та 57 тверджень, для яких передбачається ствердна або заперечна відповідь.

Опитувальник дозволяє провести оцінку параметричних показників самоставлення особистості, що визначають здатність індивідуума сприймати власне «Я» як унікальне та неповторне, проявляти турботу про себе, переживати самоемпатію та відчувати власні потреби у життєвих ситуаціях, реалізовувати власні можливості без надмірно критичної оцінки. В якості вихідного приймається концептуальне положення про те, що у ході життя людина пізнає себе і накопичує ці знання. Вони виявляються об’єктом її емоцій, оцінок, стають предметом більш-менш стійкого самоставлення.

Шкали «Внутрішня чесність», «Самовпевненість», «Віддзеркалене самоставлення», «Самоцінність», «Самоприйняття», «Самоприв’язаність», «Внутрішня конфліктність», «Самозвинувачення» дали смогу об’єктивно визначити рівень ціннісного самоставлення респондентів, знайти зв’язки самоцінності із рефлексивно-чуттєвими процесами психічної діяльності особистості завдяки зіставленню із результатами за шкалами «Емоційна обізнаність», «Управління власними емоціями», «Самомотивація» тесту емоційного інтелекту Холла», а також зі шкалами «Системна рефлексія», «Інтроспекція», «Квазірефлексія» методики «Диференційний тип рефлексії».

## **2.3. Аналіз первинних даних, що характеризують особливості інформаційного перевантаження вигорання педагогів**

За результатами використання методики діагностики рівня емоційного вигорання В. В. Бойка були отримані такі показники. Фаза напруги була не сформована в 56% педагогів експериментальної групи та в 60% педагогів контрольної групи. На стадії формування фаза напруги на момент проведення дослідження перебувала в 24% педагогів експериментальної групи та у 36% педагогів контрольної групи. Сформованість фази напруги була продемонстрована в 20% педагогів експериментальної групи та в 4% педагогів контрольної групи.

Фаза резистенції, у свою чергу, на момент проведення дослідження не буда сформованою в 32% педагогів експериментальної групи та в 32% педагогів контрольної групи. На стадії формування зазначена фаза знаходилася в 32% педагогів експериментальної групи та в 28% педагогів контрольної групи. Повністю сформованою фаза резистенції була в 36% педагогів експериментальної групи та в 40% педагогів контрольної групи.

Фаза виснаження на момент проведення дослідження не була сформованою в 4% педагогів експериментальної групи та в 64% педагогів контрольної групи. На стадії формування ця фаза знаходилася в 28% педагогів експериментальної групи та в 32% педагогів контрольної групи. Сформованою фаза виснаження була в 68% педагогів експериментальної групи та в 4% педагогів контрольної групи.

Отже, за підсумками проведення методики дослідження емоційного вигорання В. В. Бойка можна зробити висновок, що значно глибший рівень емоційного вигорання, виражений сформованістю фази виснаження, був виявлений в експериментальній групі. Натомість, у контрольній групі більш вираженою виявилася фаза резистенції.

Більш докладно результати дослідження емоційного вигорання педагогів за методикою В. В. Бойка представлені в таблиці 2.3. та на рисунках 2.1.-2.2.

Таблиця 2.3.

Результати діагностики рівня емоційного вигорання за методикою В. В. Бойка

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Рівень | Експериментальна група | Контрольна група |
| Фаза напруги | | |
| Не сформована | 56% | 60% |
| На стадії формування | 24% | 36% |
| Сформована | 20% | 4% |
| Фаза резистенції | | |
| Не сформована | 32% | 32% |
| На стадії формування | 32% | 28% |
| Сформована | 36% | 40% |
| Фаза виснаження | | |
| Не сформована | 4% | 64% |
| На стадії формування | 28% | 32% |
| Сформована | 68% | 4% |

Рис. 2.1. Результати діагностики рівня емоційного вигорання за методикою В. В. Бойка (експериментальна група)

Рис. 2.2. Результати діагностики рівня емоційного вигорання за методикою В. В. Бойка (контрольна група)

За підсумками використання опитувальника Спілбергера-Ханіна було отримано такі показники. Слід відзначити, що використання цього опитувальника визначало дві шкали – ситуативної та особистісної тривожності.

В експериментальній групі педагогів діагностування за шкалою особистісної тривожності продемонструвало абсолютну перевагу середнього та високого рівнів. Так, середній рівень особистісної тривожності продемонстрували 42% від загальної кількості опитаних. 50% від загальної кількості опитаних продемонстрували високий рівень особистісної тривожності. 8% від загальної кількості опитаних продемонстрували низький рівень особистісної тривожності.

В контрольній групі педагогів діагностування за шкалою особистісної тривожності продемонструвало повну ідентичність із аналогічним результатом опитування в експериментальній групі. Так, середній рівень особистісної тривожності продемонстрували 42% від загальної кількості опитаних. 50% від загальної кількості опитаних продемонстрували високий рівень особистісної тривожності. 8% від загальної кількості опитаних продемонстрували низький рівень особистісної тривожності.

Отже, за підсумками діагностики особистісної тривожності в обох групах було зафіксовано однакові результати. На нашу думку, це свідчить про те, що і представники експериментальної групи, і представники контрольної групи однаково сильно хвилюються через результати власної професійної діяльності, що й призводить до подібності реакцій.

Порівняльна характеристика рівнів особистісної тривожності за підсумками використання опитувальника Спілбергера в обох групах представлені в таблиці 2.4. та на рисунку 2.3.

Таблиця 2.4.

Показники схильності до виявів особистісної тривожності в експериментальній та контрольній групах педагогів за результатами опитувальника Спілбергера

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Рівень | Експериментальна група (%) | Контрольна група (%) |
| Низький | 8 | 8 |
| Середній | 42 | 42 |
| Високий | 50 | 50 |

Рис. 2.3. Порівняльна характеристика показників схильності до виявів особистісної тривожності в експериментальній та контрольній групах педагогів за результатами опитувальника Спілбергера

Діагностування за шкалою ситуативної тривожності продемонструвало, що в стресових ситуаціях більшість опитаних педагогів також демонструє наявність схильності до тривожного сприйняття.

В експериментальній групі схильність до низького рівня ситуативних переживань продемонстрували 25% від загальної кількості опитаних. Ці педагоги виявляють спокій під час переживання стресових ситуацій, хвилюватися їх може змусити лише зовсім екстраординарний випадок. Середній рівень продемонстрували 50% від загальної кількості опитаних педагогів. Ці фахівці загалом хвилюються під час стресових ситуацій, прикладами яких може бути проходження атестації, проведення відкритого уроку тощо. 25% від загальної кількості опитаних педагогів експериментальної групи продемонстрували високий рівень хвилювання у таких ситуаціях.

В контрольній групі схильність до низького рівня ситуативних переживань продемонстрували 8% від загальної кількості опитаних педагогів. Середній рівень продемонстрували 50% від загальної кількості опитаних педагогів. 42% від загальної кількості опитаних педагогів продемонстрували схильність до високого рівня ситуативних переживань.

Порівняльна характеристика рівнів особистісної тривожності за підсумками використання опитувальника Спілбергера в обох групах представлені в таблиці 2.5. та на рисунках 2.4.-2.6.

Таблиця 2.5.

Показники схильності до виявів ситуативної тривожності в експериментальній та контрольній групах педагогів за результатами опитувальника Спілбергера

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Рівень | Експериментальна група (%) | Контрольна група (%) |
| Низький | 25 | 8 |
| Середній | 50 | 50 |
| Високий | 25 | 42 |

Рисунок 2.4. Показники схильності до виявів ситуативної тривожності в експериментальній групі за результатами опитувальника Спілбергера

Рисунок 2.5. Показники схильності до виявів ситуативної тривожності в контрольній групі за результатами опитувальника Спілбергера

Рисунок 2.6. Порівняльна характеристика показників схильності до виявів ситуативної тривожності в експериментальній та контрольній групах за результатами опитувальника Спілбергера

Таким чином, використання тесту тривожності Спілбергера-Ханіна серед педагогів із експериментальної та контрольної груп за шкалами особистісної та ситуативної тривожності продемонструвало наявність переваги середнього та високого рівня особистісної схильності до тривожних відчуттів, що суттєво посилюються під час ситуативних стресових ситуацій та корелюють із низьким рівнем самоактуалізації, що також був виявлений у результаті опитування.

## **2.4. Емпіричне визначення типів переживання педагогом емоційного вигорання**

У дослідженні причин, що викликають тривожність і впливають на зміну її рівня, був виявлений зв'язок тривожності з характеристиками сім'ї і особливостями сімейного виховання, успішністю професійної діяльності, взаємовідношенням із колегами, посттравматичним стресом, екологією, природними передумовами, соціальними причинами – сприйняття людиною навколишньої дійсності як загрозливої і нестабільної.

В якості найважливішого джерела тривожності виділяється внутрішньоособистісне джерело тривожності – внутрішній конфлікт, пов'язаний з відношенням до себе, самооцінкою, Я - концепцією. У дослідженнях використовувалися виділені рівні тривожності людей та їх особливості:

1) для людей з низьким рівнем особистісної тривожності характерно яскраво виражений спокій, вони не сприймають загрозу своєму престижу, самооцінці навіть коли вона реально існує. Такі люди спокійні, вважають, що особисто у них немає приводів і причин хвилюватися за своє життя, репутацію, поведінку і діяльність. Імовірність виникнення конфліктів, зривів, афективних спалахів у них вкрай мала;

2) людям із середнім рівнем особистісної тривожності властиві врівноваженість, зібраність, впевненість у своїх силах. Вони сприймають загрозу своєму життю, репутації, діяльності тільки коли вона реально існує. Такі люди адекватно сприймають зауваження, поради на свою адресу. Тривожність у них виникає лише в особливо важливих і особистісно значущих ситуаціях (стресові ситуації);

3) для людей з високим рівнем особистісної тривожності характерна схильність в широкому діапазоні ситуацій сприймати будь-який вияв якостей. Складні ситуації вони схильні сприймати як загрозливі, катастрофічні. Відповідно сприйняттю виявляється і сила емоційної реакції. Такі люди запальні, дратівливі і перебувають у постійній готовності до конфлікту, захисту, навіть якщо в цьому об’єктивно немає потреби. Для них, як правило, характерна неадекватна реакція на зауваження, поради та прохання. Особливо велика можливість нервових зривів, афективних реакцій в ситуаціях, де мова йде про їх компетенції в тих чи інших питаннях. До високо тривожних індивідів небезпечно пред’являти категорично високі вимоги, навіть у ситуаціях, коли об'єктивно вони здійсненні для них, неадекватна реакція на такі вимоги може затримати, а то й взагалі відсунути на довгий час виконання необхідного результату.

Емпіричне дослідження показників самоставлення педагогів експериментальної та контрольної груп за методикою В. В. Століна, С. Р. Пантилеєва демонструє рівні вираженості деяких його показників.

Рисунок 2.7 Розподіл рівнів вираженості показників самоставлення (анкета Століна-Пантилеєва) в експериментальній групі

З’ясовано, що в експериментальній групі самоцінність респондентів має здебільшого високі показники, що представлено на рис. 2.7. Цікаво, що з високого рівня вираженості самоцінності виявляються знижені показники віддзеркаленого самоставлення, самовпевненості та самоприв’язаності. Таким чином інтерес до власної особистості, зростання потреби у вияві любові до себе, розвитку власної духовності відбувається із наростанням невдоволеності власними можливостями, зниженням почуття розуміння іншими, тяжінням до ідеальних уявлень особистості про саму себе та готовністю до удосконалення. Ймовірно, кризові події професійного життя сприяли формуванню відчуття самоцінності як захисної реакції, що може хибно виявлятися у свідомості особистості.

Результати дослідження рівнів вираження показників самоставлення педагогів контрольної групи представлені на рисунку 2.8.

Рисунок 2.8. Розподіл рівнів вираженості показників самоставлення (анкета Століна-Пантилеєва) в контрольній групі

Отже, за підсумками емпіричного дослідження показників емоційного вигорання педагогів можна зробити такі висновки. Переважна більшість педагогів експериментальної групи на момент проведення констатувального етапу експерименту перебувала на другому рівні емоційного вигорання. На цьому рівні симптоми вигорання виявляються більш регулярно, мають більш затяжний характер та важче піддаються корекції. Звичайні засоби корекції в цьому випадку постають малоефективними. Педагог почуває себе виснаженим навіть після хорошого сну й відпочинку. Для повернення до роботи він потребує значних додаткових зусиль.

Також слід зауважити, що представники експериментальної групи перебували на момент проведення констатувального етапу дослідження на другій стадії вигорання. У них почало розвиватися негативне, цинічне та знеособлене ставлення до людей, із якими вони працюють (як до колег, так і до учнів), або можуть виникати негативні думки стосовно себе через почуття, які виникають у них до учнів. Аби уникнути цих негативних відчуттів, педагог закривається в собі, виконує лише мінімальний обсяг роботи й не хоче ні з ким сваритися.

Відтак, аби запобігти доведенню цих показників до критичних стадій, було розроблено корекційну програму для педагогів, що мають ознаки вираженого емоційного вигорання. Основу програми склали арт-терапевтичні методики.

## **Висновки до другого розділу**

Емпіричне дослідження психологічних особливостей емоційного вигорання педагогів проводилось на базі середніх навчальних закладів м. Києва.

Учасниками стали педагоги загальною кількістю 60 осіб (серед них жінок: 30, чоловіків: 30, віком від 25 до 57 років). 30 осіб склали експериментальну групу, решта 30 осіб стали учасниками контрольної групи.

Констатувальний етап експерименту проводився у кілька етапів, а саме:

1 етап – розроблення критеріїв, показників і рівнів вираженості емоційного вигорання в педагогів;

2 етап – добір методів діагностики;

3 етап – проведення діагностичних методик;

4 етап – аналіз, оцінка й узагальнення отриманих даних, виокремлення експериментальної й контрольної груп;

5 етап – розроблення програми формувального етапу експерименту.

За підсумками емпіричного дослідження показників емоційного вигорання педагогів можна зробити такі висновки. Переважна більшість педагогів експериментальної групи на момент проведення констатувального етапу експерименту перебувала на другому рівні емоційного вигорання. На цьому рівні симптоми вигорання виявляються більш регулярно, мають більш затяжний характер та важче піддаються корекції. Звичайні засоби корекції в цьому випадку постають малоефективними. Педагог почуває себе виснаженим навіть після хорошого сну й відпочинку. Для повернення до роботи він потребує значних додаткових зусиль.

Також слід зауважити, що представники експериментальної групи перебували на момент проведення констатувального етапу дослідження на другій стадії вигорання. У них почало розвиватися негативне, цинічне та знеособлене ставлення до людей, із якими вони працюють (як до колег, так і до учнів), або можуть виникати негативні думки стосовно себе через почуття, які виникають у них до учнів. Аби уникнути цих негативних відчуттів, педагог закривається в собі, виконує лише мінімальний обсяг роботи й не хоче ні з ким сваритися.

# **РОЗДІЛ ІІІ. РОЗРОБКА МЕТОДІВ АРТ-ТЕРАПІЇ ЯК ЗАСОБУ ПСИХОКОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГА**

## 

## **3.1. Вихідні принципи побудови та зміст методик арт-терапії**

Для зниження рівня емоційного вигорання в педагогів, засвідченого за підсумками констатувального етапу дослідження, було розроблено й апробовано корекційну програму арт-терапевтичних занять.

Мета запропонованих арт-терапевтичних занять: укріплення психологічного здоров’я та профілактика професійного вигорання педагогів на основі запобігання й подолання можливих наслідків психологічної напруги, підтримання оптимального емоційного стану в умовах професійної діяльності.

Програма розрахована на шість занять, спрямованих на роботу з негативними виявами трьох основних компонентів професійного вигорання педагогів – емоційне виснаження (одне заняття), деперсоналізація (три заняття), редукція професійних досягнень (одне заняття).

Зміст занять було реалізовано протягом групових та індивідуальних занять із педагогами. Кожне заняття тривало 1 – 1,5 години. Частотність проведення: 1 раз на тиждень.

Принципи реалізації програми:

науковості – всі розробки мають науково обґрунтований характер і спираються на розробки фахівців у даній галузі;

доступності – методи та техніки доступні всім членам групи;

послідовності – перехід від простого до складного;

активності та свідомості – передбачає активну участь всіх членів групи.

Арт-терапевтичні заняття мали таку структуру:

1. Вступна частина (розігрів): шеринг (вербалізація відчуттів на початку заняття, вправи-розминки, що покликані налаштувати на роботу);

2. Основна частина – дія: вправи, покликані забезпечити вироблення практичних навиків, інформування;

3. Заключна частина: обмін відчуттями та рефлексивний аналіз: шеринг (вербалізація відчуттів у кінці заняття), рефлексія.

Наводимо тематичний план занять (Таблиця 3.1.)

Таблиця 3.1.

Тематичний план занять із арт-терапії з педагогами

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Тема | Цілі й завдання | Найменування форм роботи, вправ |
| Мій настрій | Цілі:  саморегуляція емоційних станів;  формування навичок саморегуляції емоційних станів як методів корекції та профілактики емоційного вигорання.  Завдання:  зменшення відчуття емоційної перенапруженості;  зниження відчуття втомленості, спустошеності, вичерпаності власних емоційних ресурсів;  зняття психоемоційної напруги. | Вступна частина:  Озвучення цілей та завдань програми  Оголошення принципів роботи арт-терапевтичної групи  Шеринг  Самооцінка емоційного стану «тут і зараз»  Розподіл за кольоровими зонами залежно від переважного настрою  Основна частина:  Робота в підгрупах із різним емоційним тлом: вправа «Малюнок і колаж настрою»  Індивідуальне малювання «Мій настрій»  Пошук і віднаходження партнера за малюнком  Обмін враженнями у спільному колі  Індивідуальне малювання «Мій настрій»: повторне виконання вправи  Повторний пошук та віднаходження партнера за малюнком  Обмін враженнями у спільному колі: деякі учасники можуть змінити колір свого настрою  Заключна частина:  Шеринг  Рефлексія за підсумками заняття |
| Малюємо в колах та мандалах | Цілі:  дослідження рольових взаємовідносин у групі та впливу членів групи на індивідуальний досвід  Завдання:  дослідження міжособистісних взаємовідносин, конфліктів, лідерства;  спостереження засобів установлення й підтримання контакту, прийняття спільних рішень та розв’язання конфліктних ситуацій;  сприяння подоланню поведінкових стереотипів, розвиткові емоційної й поведінкової гнучкості;  актуалізація позитивних, конструктивних домінант у ставленні до колег по роботі й до людей у цілому. | Вступна частина:  Шеринг  Вправа «Броунівський рух»  Основна частина:  Індивідуальна робота: вибір одного або декількох кол будь-якого розміру (діаметром від 3 до 30 см із цупкого паперу)  Дарування обраних кол одне одному  Парна, групова робота, заснована на дбайливому, турботливому ставленні до простору та відчуттів інших людей  Домальовування чого-небудь у колах інших учасників за попередньою домовленістю із ними  Написання добрих слів та побажань біля малюнків, що сподобалися, зі згоди їх авторів  Замальовування решти вільного простору в колі візерунками, символами, значками і т.ін.  Обговорення вражень у спільному колі  Заключна частина:  Шеринг  Рефлексія за підсумками заняття  Домашнє завдання: виготовлення арт-подарунка |
| Мій арт-подарунок | Цілі:  дослідження міжособистісних відносин, індивідуальних потреб, сенсів, цінностей  Завдання:  дослідження прихильностей, симпатій та антипатій у групі;  створення позитивного, сприятливого емоційного тла для творчого спілкування й міжособистісної взаємодії, для реалізації потреби людини в підтримці, визнанні, сприйнятті;  сприяння самовираженню, самоприйняттю, особистісному зростанню | Вступна частина:  Шеринг  Вправа «Мій арт-подарунок для інших або для себе»  Коментування своїх подарунків, розміщення їх на аркуші ватману на столі в центрі кола  Основна частина:  Робота в загальній групі або в групі за бажанням, створення композиції з арт-подарунків на аркуші паперу. Вигадування назви композиції, опис її сюжету  Аналіз отриманих результатів, звернення уваги учасників до арт-подарунків, що не були використані при створенні загальної композиції, спостереження за авторами подарунків, що були «проігноровані». Вербалізація відчуттів та побажань  Продовження створення групової композиції з арт-подарунків на аркуші паперу до тих пір, поки наявні бажаючі надати їй виразності або щось у ній змінити  Індивідуальна робота на тлі підтримання в групі зацікавленості та виявлення емпатії: створення власної композиції на аркуші, розробка її сюжету й назви  Дарування своїх композицій (без винятку) одне одному із найтеплішими побажаннями. Можливою є організація виставки індивідуальних композицій на загальному аркуші ватману чи на шпалерах  Заключна частина:  Шеринг  Рефлексія за підсумками заняття |
| Малюємо на шпалерах | Цілі:  дослідження індивідуальних цілей та потреб;  актуалізація доброзичливих міжособистісних відносин  Завдання:  дослідження індивідуальних цілей та неусвідомлених мотивів, потреб, бажань, прагнень;  забезпечення емоційної підтримки, «психологічного погладжування»;  сприяння розвиткові доброзичливості, співпереживання почуттям інших людей;  підвищення прагнення розуміння оточуючих та толерантного ставлення до багатоманітності виявів людської індивідуальності. | Вступна частина:  Шеринг  Вправа «Найдобріше коло на Землі»  Основна частина:  Групове малювання на шпалерах (один рулон на групу) в поєднанні з індивідуальним малюванням у просторі власних аркушів паперу, що символізують індивідуальні цілі в сфері здоров’я, професії, родинного життя, фінансів та матеріального добробуту, спілкування й особистісного зростання  Обговорення групових та індивідуальних результатів художньої творчості в позитивному напрямку в поєднанні з позитивними побажаннями одне одному  Заключна частина:  Шеринг  Рефлексія за підсумком заняття |
| Малюємо ім’я | Цілі:  розвиток професійної ідентичності й самоідентифікації, посилення позитивного образу «Я»  Завдання:  розширення рольового репертуару й рольової гнучкості;  розвиток здатностей до самоприйняття, саморозкриття, творчого самовираження;  сприяння усвідомленню цінності й унікальності власної особистості, розвиткові цілісного образу «Я»;  актуалізація сприйняття власного здоров’я як професійно-особистісної цінності | Вступна частина:  Шеринг  Ходіння по кабінету, вибір найбільш комфортного для себе місця  Основна частина:  Індивідуальна робота: написання власного імені в повітрі правою рукою, потім лівою рукою  Написання свого імені з використанням при цьому якомога більшого просторового обсягу, від підлоги до стелі, за допомогою уявного широкого пензля.  Представлення найбільш приємного образу, пов’язуваного із власним іменем, із заплющеними очима, створення його уявного зображення в повітрі  Запам’ятовування цього приємного образу за допомогою кольору, звучання імені, розміри літер та інші ознаки  Згадка про людину з числа оточення, яка часто використовує це ім’я  Зображення свого імені на аркуші паперу (можливе також створення образу імені із використанням кольорового та гофрованого паперу, блискіток, олівців, фарб, предметів тощо)  Вербалізація позитивних емоцій та відчуттів, що виникли в ході роботи  Вправа з використанням техніки психосинтезу: спроба «почути» в уяві ім’я будь-якої людини однієї з учасником статі, уявлення його образу. Як правило, візуалізована особистість наділена тими якостями, які учасник може або повинен у собі розвинути  Індивідуальна робота: «Я малюю успіх і здоров’я»  Заключна частина:  Шеринг  Рефлексія за підсумком заняття |
| Казка про моє життя | Цілі:  розвиток професійної ідентичності й самоідентифікації, посилення позитивного образу «Я»  Завдання:  розширення рольового репертуару й рольової гнучкості;  розвиток здатностей до самоприйняття, саморозкриття, творчого самовираження;  сприяння усвідомленню цінності й унікальності власної особистості, розвиткові цілісного образу «Я»;  актуалізація сприйняття власного здоров’я як професійно-особистісної цінності | Вступна частина:  Шеринг  Ходіння по кабінету, вибір найбільш комфортного для себе місця  Основна частина:  Індивідуальна робота:  Створення казки про своє життя  Обговорення казок у спільному колі  Вербалізація позитивних емоцій та відчуттів, що виникли в ході роботи  Заключна частина:  Шеринг  Рефлексія за підсумком усіх занять |

Провідною мотивацією застосування техніки арт-терапії з метою зниження показників емоційного вигорання, отриманих за підсумками констатувального етапу дослідження, були визначені такі чинники:

1. Практично кожна людина (незалежно від свого віку, культурного досвіду та соціального становища) може брати участь у арт-терапевтичній роботі, яка не вимагає від неї жодних здібностей до образотворчої діяльності чи художніх навичок. Кожен із нас, будучи дитиною, малював, ліпив та грав. Тому арт-терапія практично не має обмежень у використанні. Немає підстав говорити про наявність будь-яких протипоказань до участі тих чи інших людей в арт-терапевтичному процесі.

2. Арт-терапія є засобом переважно невербального спілкування. Це робить її особливо цінною для тих, хто недостатньо добре володіє мовою, утруднюється у словесному описі своїх переживань, або, навпаки, надмірно пов'язаний із мовленнєвим спілкуванням. Символічна мова є однією з основ образотворчого мистецтва, що дозволяє людині часто більш точно висловити свої переживання, по-новому поглянути на ситуацію та життєві проблеми та знайти завдяки цьому шлях до їх вирішення.

3. Образотворча діяльність є потужним засобом зближення людей, своєрідним «мостом» між фахівцем (психотерапевтом, психологом, педагогом тощо) та клієнтом. Це особливо цінно в ситуаціях взаємного відчуження, при утрудненні в налагодженні контактів, спілкуванні з приводу занадто складного та делікатного предмета.

4. Образотворча діяльність у багатьох випадках дозволяє обходити «цензуру свідомості», тому представляє унікальну можливість вивчення несвідомих процесів, висловлювання і актуалізації латентних ідей і станів, тих соціальних ролей і форм поведінки, які у «витісненому» вигляді чи слабко виражені у повсякденні.

5. Арт-терапія є засобом вільного самовираження та самопізнання. Вона має «інсайт-орієнтований» характер; передбачає атмосферу довіри, високої толерантності та уваги до внутрішнього світу людини.

6. Продукти образотворчої творчості є об'єктивним свідченням настроїв та думок людини, що дозволяє використовувати їх для ретроспективної, динамічної оцінки стану, проведення відповідних досліджень та зіставлень.

7. Арт-терапевтична робота здебільшого викликає у людей позитивні емоції, допомагає подолати апатію та безініціативність, сформувати більш активну життєву позицію.

8. Арт-терапія заснована на мобілізації творчого потенціалу людини, внутрішніх механізмах саморегуляції та лікування. Вона відповідає фундаментальній потребі в самоактуалізації – розкритті широкого спектра можливостей людини та утвердження індивідуально-неповторного способу буття у світі.

## **3.2. Результати апробації методик психокорекції емоційного вигорання педагога**

У ракурсі нашого дослідження ми розглядаємо методику «Казка про моє життя» як психодраматичну, оскільки при її виконанні протагоніст задіює уявну реальність, драматизуючи своє сприймання реальної ситуації. Казка, як і психодрама, конкретизує фантазії, внутрішні фігури значущих для протагоніста людей, посередництвом сили уяви репродукуються його внутрішні конфлікти. Тому для дослідження суперечливості психікими обрали методику створення протагоністом казки про власне життя.

У процесі роботи з казкою про власне життя важливим є дотримання принципів роботи групи: спонтанності, добровільності, активності, відкритості між членами групи та ін. [5]. Членам групи пропонується розповісти казку про своє життя – така метафорична форма розповіді створює відчуття захищеності та дозволяє структурувати власне життя суб’єкта з позиції об’єктивного спостерігача. Глибинно-психологічна інтерпретація методики «Казка про власне життя»дає можливість виявлення логіки несвідомого через установлення лінійних взаємозв’язків (асоціацій) між образами та їх елементами. У психокорекційному груповому процесі робота з казкою є стимулом до самопізнання, можливістю поглиблення бачення протагоністом власних психологічних особливостей, розвитку саморефрексії та самоаналізу. Пережиті суб’єктом значущі події можуть зміщуватися в часі та просторі у процесі їх вербального розкриття, а метафоричність їх представлення детермінується системною впорядкованістю психіки, органічно поєднуючись з канвою психологічних захистів. Оскільки сформовані захисні механізми живляться енергією, спрямування якої зумовлене фіксаціями інфантильного періоду розвитку суб’єкта, казка дає можливість інтегрувати у розповіді емоційний і когнітивний аспекти. Тому є підстави стверджувати, що узгодження системності психічних захистів з метафоричністю сприйняття зароджується у дитячому віці, коли психіка ще не усталена й чутлива до сприйняття узагальнених метафоричних змістів – казок.

Важливою є інтерпретація казки, зокрема пояснення «Казки про власне життя» самим протагоністом, що дає змогу вивільнити енергетику фіксацій, витіснених у дитинстві. Глибинно-психологічна інтерпретація сприяє виявленню логіки несвідомого на емпіричній конкретиці – її визначають лінійні взаємозв’язки між образами та їхніми елементами. На думку В. О. Медведєва «…казка, як і сновидіння, виступає в якості «королівської дороги до пізнання несвідомого», в якості того чарівного дзеркальця, за допомогою якого ми можемо заглянути у невідоме, зрозуміти глибину структурування психічної реальності людини і виявити фантазійний зміст основних неврозогенних конфліктів її інфантильного досвіду» [11].

Представимо казку про власне життя М. з подальшим аналізом, що ілюструє об’єктивування внутрішніх суперечностей психіки протагоніста.

*Інструкція*. Спонтанно та невимушено розкажіть казку, яка б змогла відобразити ваше життя. Можете використовувати метафоричні форми, фантастичні сюжети, казкових героїв тощо.

Казка про власне життя протагоніста М.

М.: **1.** Жили-були король з королевою. Одного разу у них народилась принцеса, красива і премудра, грайлива і гарненька. Росла вона на радість батькам. **2.** Через десять років у королівської пари народилась ще одна принцеса, мовчазна і спокійна, котра ніколи не плакала. Вона теж росла на радість королю і королеві. **3.** Молодша принцеса отримувала все, чого хотіла: вона займалась танцями з кращими вчителями і бойовими мистецтвами, тому що королівство потрібно було захищати. **4.** Принцеса купалась у річці і росла щасливою.

**5.** Одного разу старша принцеса зустріла свого Івана-Царевича і поїхала в інше королівство. **6.** Молодша принцеса часто їздила до неї в гості. **7.** У старшої принцеси народилась маленька донька і молодша сестра дуже цьому зраділа. **8.** Старшій принцесі потрібно було вчитись різним премудростям, **9.** тому сестра поїхала до неї жити для того, щоб допомогти ростити маленьку доньку. **10.** Король та королева дуже сумували за своїми доньками і тому часто приїздили до них у гості. Обидві сім’ї жили щасливо. **11.** Але пройшов рік і лікарі виявили у дівчинки смертельну хворобу. Лікування не допомогло і дівчинка померла.

**12.** Молодша принцеса виросла, стала знайомитись з принцами, **13.** та не зустріла того, в кому знайшла б опору. **14.** Тоді вона зачинилась у башті і залишилась сама.

П.: **15.** Вона стала просто пасивно чекати?

М.: **15.** Ні, вона весь час займалась справами: шила, в’язала, вишивала, отримувала освіту, **16.** але вона перестала чекати на принца.

Таблиця 3.2

Внутрішні суперечності психіки протагоніста М.(на матеріалі «Казки про власне життя»)

|  |
| --- |
| Тенденція «до життя» Тенденція «до психологічної  смерті»  4, 5 14 |
| Тенденція «до сили» Тенденція «до слабкості»  3 14, 16 |
| Тенденція «до людей» Тенденція «від людей»  6, 9, 12 14, 16 |
| Прагнення до самореалізації Блокування власного  3, 12, 15 потенціалу  14, 16 |
| Любов до сестри Конкуренція з сестрою  6, 7, 9 1 |
| Прагнення налагодження Відчуження партнера  стосунків з партнером 13, 14  12 |

Узагальнювальний науковий аналіз казки про власне життя протагоніста М.

Аналіз тексту авторської казки дозволяє об’єктивувати внутрішні суперечності психіки протагоніста й глибинні детермінанти, що спричинили їх зародження.

У казці акцентується увага на драмі життя автора, яка зумовлена відсутністю емоційної близькості з батьками, конкуренцією з сестрою за їхню увагу, а також горем через втрату маленької племінниці. Текст казки засвідчує наявність суперечності між прагненням досягати успіху в соціально значущих ситуаціях, як, наприклад, отримання хорошої освіти, особистісний ріст і, водночас, імперативним тиском неусвідомлюваних інфантильних бажань, що виражаються у неможливості досягнути успіху без підтримки сильного чоловіка. Така суперечність детермінована едіповою залежністю: з одного боку автор хоче виправдати сподівання «короля та королеви» – батьків і не бути гіршою від «старшої принцеси» – сестри, а з іншого – прагне компенсувати недолік емоційного тепла в дитинстві, зустрівши «принца», в якому «знайшла б опору». Таким чином протагоніст прагне до самореалізації і, водночас, блокує власний потенціал. Згідно тексту казки, автор – «молодша принцеса» – прагне досягти успіху в танцях і бойових мистецтвах, щоб зрівнятись зі «старшою принцесою» – сестрою, яка вже народилась «красивою і премудрою», «гарненькою й грайливою». Конкуруючи з сестрою, автор зреалізовує просоціальну тенденцію «до сили», проте, водночас вона любить сестру і бажає їй допомогти. Поряд з цим існує прихована від свідомості протагоніста тенденція «до слабкості», «до самопокарання», що має глибинно-психологічні витоки і пов’язана з почуттям провини, породженим смертю племінниці.

Казка презентує, що протагоніст прагне до щастя, соціальних досягнень, пізнання нового, що задає психіці спрямованість «до життя». М. хоче отримувати любов від оточення, контактувати з близькими, допомагати їм, таким чином виявляючи тенденцію «до людей». Однак зі змісту бачимо, як негативні переживання дитинства, пов’язані з блокуванням лібідних почуттів у сім’ї та втратою племінниці, вплинули на формування тенденції «до психологічної смерті». Недолік емоційного тепла у сім’ї презентується через необхідність принцеси приховувати свої емоції, залишаючись «мовчазною та спокійною» поряд з «гарненькою та грайливою» старшою сестрою. Таким чином стає зрозуміло, що М. почувається в сім’ї самотньо та незатишно. Твердження, що молодша принцеса (протагоніст) «ніколи не плакала» підтверджує необхідність блокування емоцій, не дивлячись на те, що у автора є привід для смутку.

Як доводить зміст казки, травмівні події зумовили захисні стратегії поведінки М. Вона уникає чуттєвого контакту з чоловіками через острах, що вони не зможуть стати їй опорою. М. відчужує чоловіків – «принців», покладаючи на них провину за неможливість забезпечити їй підтримку й розуміння і таким чином компенсувати любов батьків та померлої племінниці. Таким чином протагоніст захищається від переживань шляхом їх омертвіння, що є виявом психологічної імпотенції. Аналізанд переживає відчуття самотності, депресивності, закритості перспектив майбутнього, страх соціального життя. У казці такі тенденції представлені рішенням принцеси зачинитись у башті і більше не чекати на принца. Зачинившись у башті, принцеса дистанціюється від оточення, переносячи таким чином атмосферу стосунків з батьками на ситуації взаємодії з іншими людьми, що обумовлює тенденцію «від людей».

Отже, аналіз казки презентує вплив об’єктних відношень на зародження внутрішніх суперечностей психіки протагоніста М. Об’єктності набуває сімейний клімат, що єднав протагоніста з батьками і характеризувався емоційною закритістю, конкуренцією. Об’єктне відношення знаходить вираження у блокуванні лібідних порухів, як це мало місце у батьківській родині протагоніста. Така тенденція виражається через відчуження чуттєвого аспекту, прагнення до самотності, страх соціальних контактів, блокування власних перспектив. Для М. залишається прихованим те, що вона намагається реалізувати інфантильні потреби в любові та підтримці, чого їй бракувало у родинному колі, але у стосунках з партнерами вона несвідомо відновлює атмосферу емоційної закритості, що зумовлює імпотування стосунків.

Для виявлення особливостей об’єктивування внутрішніх суперечностей психіки в контексті вказаної методики представимо психоаналіз «Казки про власне життя» протагоніста А..

Таблиця 3.3

Внутрішні суперечності психіки А.

|  |
| --- |
| Тенденція «до життя» Тенденція «до психологічної  20, 22, 37 смерті»  18 |
| Тенденція «до сили» Тенденція «до слабкості»  14, 23, 26, 32, 33, 36 31 |
| Тенденція «до людей» Тенденція «від людей»  20 – 22, 27, 32, 36 29, 30 |
| Прагнення до самостійності Залежність від матері  та незалежності 12, 19, 35  7, 13, 14, 16 |
| Тенденція до душевної гармонії, Тенденція до самопокарання  любові та відчуження любові  36 8, 17, 28, 34, 29, |
| Прагнення до налагодження Дискредитація партнера  стосунків з партнером 34  36 |

Казка А. об’єктивує внутрішній конфлікт протагоніста й дозволяє виявити усталені тенденції психіки через встановлення взаємозв’язків між окремими елементами матеріалу, спонтанно продукованого аналізандом. Як свідчить інтерпретація психолога, образи та сюжет казки відображають об’єктні відношення протагоніста.

На початку казки привертає увагу значимість для протагоніста батьківських фігур (король та королева – статусні особи) та великі сподівання автора на любов та увагу з боку батьків (донька – «довгоочікувана маленька принцеса»). Однак, присутній натяк на негаразди у стосунках з батьками: дівчинка була «слухняною і нікому не заважала»; принцесу відправили в «інше, незнайоме їй, царство», де дівчинці було «страшно й незатишно». З казки видно, що батьки мають щодо доньки завищені очікування, що обумовлюють з одного боку протест та бажання «робити те, що хочу», а з іншого – почуття провини та тенденцію до самопокарання через неможливість відповідати сподіванням батьків. Така тенденція протягом усього сюжету супроводжує прагнення принцеси до самостійності та незалежності.

Як видно з казки, переживання протагоністом травмівної події (смерті батька) поглиблює негативні емоційні стани А., зокрема, смуток та відчуття самотності. Саме після того, як «короля не стало» принцеса перетворюється на Попелюшку. Тенденція до вимушеного повторення травмівних подій дитинства та почуття провини обумовлює прагнення принцеси переїхати в інше королівство і зреалізувати сценарій Попелюшки. Означене доводить наявність у протагоніста саморуйнівних тенденцій і зокрема – тенденції «до психологічної смерті».

Привертає увагу нерівність у стосунках принцеси та її матері-королеви. Висловлювання протагоніста свідчать про амбівалентність у ставленні до матері: з одного боку – любов та співчуття, прагнення замінити батька, а з іншого – розуміння, що мати емоційно експлуатує доньку.

Для А. залишається невидимим, що вона прагне до самостійності, проте залишається залежною від матері. У Попелюшки присутнє бажання повернутись до ситуації дитинства, яке підживлюється фактом, що у той час вона була близька до первинного лібідного об’єкта – батька-короля. На своєму шляху вона зустрічає принца, але він не в змозі виправдати очікувань принцеси, забезпечити її так, як це робив батько. Несвідоме бажання єднатись з батьком обумовлює суперечність: А. хоче гармонійних стосунків з партнером, але водночас дискредитує його. Едіпова залежність розв’язується одночасно через прагнення принцеси зайняти місце батька – забезпечувати себе та матір й стати на місце матері – самій бути королевою.

Казка протагоніста свідчить про те, що її стосунки з оточуючими обтяжені образою та нерозумінням, що обумовлено дитячим досвідом взаємодії з батьками: «Королі та королеви (по аналогії з батьками) лише віддавали накази, а Попелюшку вважали блазнем»; зусиль Попелюшки не цінували. Тим самим обумовлюються тенденції «від людей» та «до слабкості». Врешті принцеса повертається до замку королеви-матері, яка радо приймає доньку. Таким чином знову зреалізовується тенденція до вимушеного повторення – в дитинстві принцесу віддали до невідомого їй королівства, але вона знала, що «її знову заберуть до замку і їй буде там добре». В той же час принцеса прагне до самореалізації, хоче допомагати іншим людям, намагається досягти щастя та добробуту, що задає психіці спрямованість «до життя», «до сили» та «до людей».

Як свідчить аналіз казки, внутрішня суперечливість психіки А. зародилась під впливом стосунків з батьками й травмівних подій дитинства. Аналіз дозволяє об’єктивувати наслідки інфантильного періоду в актуальній поведінці аналізанда, зокрема, невміння долати труднощі в реальному житті (дезадаптованості). Отже, методика «Казка про власне життя»дозволяє А. усвідомити, що травма розлуки з лібідним об’єктом (батьком) спричинила її капсулювання в дитячій позиції, а страх його втрати вплинув на формування потреби його заміщення в особистому житті. Це призводить до моделювання первинної ситуації спілкування з об’єктом, екстраполюючись на різні сфери – як інтимного, так і професійного характеру.

Подальша інтерпретація психологом казки про власне життя протагоніста дозволяє побачити структурування психіки значущими подіями, які переживалися особою в житті. Висловлювання А. по закінченні психоаналізу казки засвідчує корекційний результат: «Я немов збоку побачила віхи свого життя, змогла по-іншому побачити його, зрозуміти свої помилки. Це було дуже пізнавальним і допомогло мені повернути внутрішнє відчуття сили та гармонії». Так, протагоніст прагне набути реального погляду на своє життя та позбутися інфантильної позиції.

Як видно з наведених вище стенограм, робота з використанням методики «Казка про власне життя» дає змогу дослідити глибинно-психологічні витоки внутрішніх суперечностей психіки, сприяє усвідомленню протагоністами детермінованості власної поведінки фіксаціями раннього дитинства, які набувають об’єктності та виявляються у ставленні до оточення. Сприйняття казкового сюжету допомагає активізувати вже наявний життєвий досвід суб’єкта, зрозуміти причинно-наслідкові зв’язки подій та вчинків. Таке об’єктивування сприяє розширенню самосвідомості аналізанда, що веде до послаблення деструкцій його психіки та отримання можливості реалістичного погляду на своє життя.

На контрольному етапі дослідження були повторно використані ті ж методики, що й на констатувальному його етапі.

За результатами повторного використання методики діагностики рівня емоційного вигорання В. В. Бойка були отримані такі показники. Фаза напруги була не сформована в 66% педагогів експериментальної групи та в 60% педагогів контрольної групи. На стадії формування фаза напруги на момент проведення дослідження перебувала в 24% педагогів експериментальної групи та у 36% педагогів контрольної групи. Сформованість фази напруги була продемонстрована в 10% педагогів експериментальної групи та в 11% педагогів контрольної групи.

Фаза резистенції, у свою чергу, на момент проведення контрольного етапу дослідження не буда сформованою в 45% педагогів експериментальної групи та в 32% педагогів контрольної групи. На стадії формування зазначена фаза знаходилася в 32% педагогів експериментальної групи та в 28% педагогів контрольної групи. Повністю сформованою фаза резистенції була в 23% педагогів експериментальної групи та в 40% педагогів контрольної групи.

Фаза виснаження на момент проведення контрольного етапу дослідження не була сформованою в 81% педагогів експериментальної групи та в 64% педагогів контрольної групи. На стадії формування ця фаза знаходилася в 11% педагогів експериментальної групи та в 32% педагогів контрольної групи. Сформованою фаза виснаження була в 8% педагогів експериментальної групи та в 4% педагогів контрольної групи.

Отже, за підсумками проведення методики дослідження емоційного вигорання В. В. Бойка можна зробити висновок, що рівень емоційного вигорання в експериментальній групі продемонстрував тенденцію до стабілізації й покращення. Натомість, у контрольній групі більш вираженою виявилася фаза резистенції.

Більш докладно результати дослідження емоційного вигорання педагогів за методикою В. В. Бойка на контрольному етапі дослідження представлені в таблиці 3.4. та на рисунках 3.1.-3.2.

Таблиця 3.4.

Результати повторної діагностики рівня емоційного вигорання

за методикою В. В. Бойка

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Рівень | Експериментальна група | Контрольна група |
| Фаза напруги | | |
| Не сформована | 66% | 60% |
| На стадії формування | 24% | 36% |
| Сформована | 10% | 4% |
| Фаза резистенції | | |
| Не сформована | 45% | 32% |
| На стадії формування | 32% | 28% |
| Сформована | 23% | 40% |
| Фаза виснаження | | |
| Не сформована | 81% | 64% |
| На стадії формування | 11% | 32% |
| Сформована | 8% | 4% |

Рисунок 3.1. Результати повторної діагностики рівня емоційного вигорання за методикою В. В. Бойка (експериментальна група)

Рисунок 3.2. Результати повторної діагностики рівня емоційного вигорання за методикою В. В. Бойка (контрольна група)

За підсумками використання опитувальника Спілбергера-Ханіна було отримано такі показники. В експериментальній групі педагогів діагностування за шкалою особистісної тривожності продемонструвало абсолютну перевагу середнього та низького рівнів. Так, середній рівень особистісної тривожності продемонстрували 42% від загальної кількості опитаних. 48% від загальної кількості опитаних продемонстрували низький рівень особистісної тривожності. 10% від загальної кількості опитаних продемонстрували високий рівень особистісної тривожності.

В контрольній групі педагогів діагностування за шкалою особистісної тривожності продемонструвало повну ідентичність із аналогічним результатом опитування в експериментальній групі. Так, середній рівень особистісної тривожності продемонстрували 42% від загальної кількості опитаних. 50% від загальної кількості опитаних продемонстрували високий рівень особистісної тривожності. 8% від загальної кількості опитаних продемонстрували низький рівень особистісної тривожності.

Порівняльна характеристика рівнів особистісної тривожності за підсумками використання опитувальника Спілбергера в обох групах представлені в таблиці 3.5. та на рисунку 3.3.

Таблиця 3.5.

Показники схильності до виявів особистісної тривожності

в експериментальній та контрольній групах педагогів

за результатами повторного використання опитувальника Спілбергера

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Рівень | Експериментальна група (%) | Контрольна група (%) |
| Низький | 48 | 8 |
| Середній | 42 | 42 |
| Високий | 10 | 50 |

Рисунок 3.3. Порівняльна характеристика показників схильності до виявів особистісної тривожності в експериментальній та контрольній групах педагогів за результатами повторного використання опитувальника Спілбергера

Діагностування за шкалою ситуативної тривожності продемонструвало такі результати

В експериментальній групі схильність до низького рівня ситуативних переживань продемонстрували 40% від загальної кількості опитаних. Ці педагоги виявляють спокій під час переживання стресових ситуацій, хвилюватися їх може змусити лише зовсім екстраординарний випадок. Середній рівень продемонстрували 45% від загальної кількості опитаних педагогів. Ці фахівці загалом хвилюються під час стресових ситуацій, прикладами яких може бути проходження атестації, проведення відкритого уроку тощо. 15% від загальної кількості опитаних педагогів експериментальної групи продемонстрували високий рівень хвилювання у таких ситуаціях.

В контрольній групі схильність до низького рівня ситуативних переживань продемонстрували 8% від загальної кількості опитаних педагогів. Середній рівень продемонстрували 50% від загальної кількості опитаних педагогів. 42% від загальної кількості опитаних педагогів продемонстрували схильність до високого рівня ситуативних переживань.

Порівняльна характеристика рівнів особистісної тривожності за підсумками повторного використання опитувальника Спілбергера в обох групах представлені в таблиці 3.6. та на рисунках 3.4.-3.5.

Таблиця 3.6.

Показники схильності до виявів ситуативної тривожності

в експериментальній та контрольній групах педагогів

за результатами повторного використання опитувальника Спілбергера

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Рівень | Експериментальна група (%) | Контрольна група (%) |
| Низький | 40 | 8 |
| Середній | 45 | 50 |
| Високий | 15 | 42 |

Рисунок 3.4. Показники схильності до виявів ситуативної тривожності в експериментальній групі за результатами повторного використання опитувальника Спілбергера

Рисунок 3.5. Показники схильності до виявів ситуативної тривожності в контрольній групі за результатами повторного використання опитувальника Спілбергера

Таким чином, повторне використання тесту тривожності Спілбергера-Ханіна серед педагогів із експериментальної групи за шкалами особистісної та ситуативної тривожності продемонструвало наявність переваги середнього та низького рівня особистісної схильності до тривожних відчуттів.

Емпіричне дослідження показників самоставлення педагогів експериментальної та контрольної груп за методикою В. В. Століна, С. Р. Пантилеєва демонструє рівні вираженості деяких його показників.

Рисунок 3.6. Розподіл рівнів вираженості показників самоставлення (анкета Століна-Пантилеєва) в експериментальній групі

З’ясовано, що в експериментальній групі самоцінність респондентів має здебільшого високі показники, що представлено на рисунку 3.6. Результати дослідження рівнів вираження показників самоставлення педагогів контрольної групи представлені на рисунку 3.7

Рисунок 3.7. Розподіл рівнів вираженості показників самоставлення (анкета Століна-Пантилеєва) в контрольній групі

Отже, за підсумками контрольного етапу емпіричного дослідження показників емоційного вигорання педагогів можна відзначити суттєве покращення показників, отриманих на констатувальному етапі дослідження. Так, в експериментальній групі, де застосовувалася корекційна програма, заснована на арт-терапевтичних методиках, було подолано тенденцію до поглиблення емоційного вигорання педагогів.

## 

## **3.3. Базові рекомендації щодо профілактики емоційного вигорання у педагогів**

Працюючи над рекомендаціями, ми дійшли висновку, що немає універсальних способів для всіх стосовно подолання настання емоційного вигорання. Все залежить від самої особистості, від умов, за яких працює людина, від колективу і т.ін.:

необхідно рівномірно розподіляти обов'язки між усіма співробітниками. Так, щоб відповідальність покладалася на всіх порівну, а не на одну людину в цілому;

співробітники не повинні порушувати правила відпочинку;

повинна бути в наявності система преміювання (за додатково виконану роботу, за якісну роботу). Це буде стимулом для діяльності працівників;

необхідно наділяти особливою, творчою діяльністю тих працівників, які люблять працювати понад встановлену норму. Така додаткова робота допоможе йому змінити вид діяльності з основної, наприклад, на творчу (організація ювілею для колег);

необхідно звернути увагу на розподіл обсягу роботи між співробітниками;

співробітник повинен бути підготовлений психологічно до різного роду ситуацій що виникають з клієнтами;

необхідно систематично проводити корпоративні заходи, тренінги на об'єднання.

Перевантаження, виникнення стресових ситуацій можуть призводити до синдрому емоційного вигорання. Ми вважаємо, що попередити цю ситуацію можна за допомогою наступних заходів: керівнику організації необхідно звертати увагу на розподіл обов'язків між працівниками (обсяг обов'язків одного працівника не повинен бути значно вищим від обсягу обов’язків, виконуваних іншим співробітником); необхідно контролювати ситуацію в момент відсутності працівника через хворобу (щоб не навантажувати інших фахівців додатковою роботою).

Стрес може виникнути при роботі з клієнтами (дуже часто, зустрічається хамство, грубість, необгрунтоване звинувачення на адресу співробітників, і т.д.). Ми вважаємо, що необхідно проводити психологічну підготовку співробітників до таких ситуацій. Якщо все-таки такі ситуації виникають, то можливо, зняти напругу допоможе дихальна гімнастика. Так само дуже важливим є момент підтримки з боку колег і керівництва.

Взаємини з колегами по роботі так само є частою причиною стресів. Для згуртування колективу керівнику необхідно передбачити в плані роботи організації низку заходів, які зближують колектив: тренінги, виїзди з майстер-класами, і т.п.

Серед професійних педагогів часто зустрічаються люди з високим ступенем відповідальності за свою роботу. Це так само є фактором, що в майбутньому може призвести до виникнення професійної деформації. Для зниження впливу цього фактора необхідно розподіляти обов'язки співробітників так, щоб відповідальність між ними була справедливою.

Важливим фактором є і адикція до роботи. Для попередження розвитку адикції, можна запропонувати таким співробітникам таку діяльність: творча (організація свят, ювілею тощо), спортивна (змагання, крос і т.п.).

Дуже часто зустрічається ситуації, при яких люди працюють без відпочинку, і керівнику це вигідно. Такий режим часто призводить до емоційного виснаження, а потім і деформації. Це можна передбачити, якщо керівник буде контролювати правила встановленого відпочинку для співробітників. При цьому завданням керівника повинна стати організація тимчасових перерв для відпочинку так, щоб кожен мав можливість відволіктися від роботи.

Найбільш важковирішуваним чинником є низька оплата праці. При низькій заробітній платі, відсутня мотивація до діяльності - бажання виконувати свої обов'язки якісно, ​​вчасно, і т.п. На наш погляд, в організації повинна бути продумана система преміювання: за додаткову роботу, якість, ініціативу і т.д. Це стимулює працівників до діяльності.

Таким чином, з урахуванням вищевказаних рекомендацій, стає можливим попередження настання синдрому емоційного вигорання і професійної деформації співробітників в цілому.

Відповідно до сучасних стандартів і нормативно-правовим документів, керівник – універсальний фахівець, наділений повноваженнями вибору стратегії розвитку організації, що працює з кадрами. Повинен враховувати можливості настання професійної деформації співробітників.

Будь-яка професійна діяльність деформує особистість, але одні деформації можуть бути позитивними (розвиток особистості в професії), інші негативними – ускладнювати соціальну адаптацію, робити поведінку фахівця менш адекватною. Саме професійна деформація в першу чергу впливає на зміну світогляду людей.

Для вирішення проблем професійної деформації проводять профілактичні заходи. Розглянемо профілактику щодо професійної деформації.

У медицині профілактика - це комплекс заходів, спрямованих на забезпечення високого рівня здоров'я людей, їх творчого довголіття, усунення причин захворювань, в т.ч. поліпшення умов праці, побуту і відпочинку населення, охорони навколишнього середовища.

У психології під профілактикою розуміють попередження виникнення явищ дезадаптації вихованців в освітній установі, розробці конкретних рекомендацій педагогічним працівникам, батькам (законним представникам) з надання їм допомоги в питаннях виховання, навчання і розвитку дитини.

У соціології - це перш за все науково обгрунтовані і своєчасно вжиті дії, спрямовані на: запобігання виникненню можливих фізичних, психологічних або соціокультурних колізій у окремих індивідів і груп ризику.

Профілактика професійної деформації є сукупністю попереджувальних заходів, орієнтованих на зниження ймовірності розвитку передумов і проявів професійної деформації. Профілактика включає заходи як психологічного, так і непсихологічного організаційно-управлінського, виховного характеру.

Важливим аспектом у професійній діяльності співробітника є саморегуляція. Необхідність саморегуляції виникає тоді, коли він стикається з новою, незвичною, важкою для нього проблемою, яка не має однозначного рішення або передбачає кілька альтернативних варіантів. У ситуації, коли працівник перебуває в стані підвищеного емоційного та фізичного напруження, що спонукає його до імпульсивних дій. Або в разі якщо він знаходиться в ситуації оцінювання з боку колег або інших людей.

Психологічні основи саморегуляції містять у собі управління, як пізнавальними процесами, так і особистістю: поведінкою, емоціями і діями. Знаючи себе, свої потреби і способи їх задоволення, людина може більш ефективно, раціонально розподіляти свої сили протягом кожного дня.

Саме завдяки профілактиці професійної деформації працівник зможе правильно орієнтуватися у власних психічних станах, адекватно оцінювати їх і ефективно керувати собою для збереження і зміцнення власного психічного здоров'я і, як наслідок, досягнення успіху в професійній діяльності, а так само оптимізації психологічного клімату і міжособистісної взаємодії в колективі.

Для попередження професійної деформації слід попередньо вивчити особистість співробітника, його соціальний стан, ситуацію; потрібно мати засоби впливу на стресові фактори на службі, в сім'ї, в побуті і т.п. Створити умови для розвитку профілактичної діяльності як самостійного напрямку - одна з найважливіших задач керівників. Однак існують три групи умов, що перешкоджають професійній деформації співробітників, які є немовби профілактикою «до профілактики»:

- спрямованість особистості. Простіше кажучи, цей фактор говорить про рівень культури співробітника - чим він вищий, тим більше можливостей вирішення різних внутрішніх конфліктів, або можливість залишатися в рамках загальноприйнятого стереотипу поведінки. Під рівнем культури розуміється не зовнішнє відображення людиною своєї «культурності», а устремління особистості до самовдосконалення і саморозвитку за допомогою розширення свого культурного «багажу». Дійсно, людина яка вважає, що вона досягла найвищої точки свого розвитку, приречена на професійну, а в подальшому і на особистісну деформацію;

-позитивний психологічний «тил». В даному випадку йдеться про фокусування співробітника не тільки на своїй професійній діяльності, а й на сім'ї, дружніх відносинах. Мається на увазі, що людина, незважаючи на професійну діяльність, має також і особисті. Також з цього випливає необхідність адекватного фінансового забезпечення співробітників, бо сімейне життя вимагає достатнього мінімуму.

Співробітник, стурбований своїм матеріальним становищем, природно, не зможе виконувати свої обов'язки;

-вміння регулювати емоційний настрій. Постійні інтенсивні психоемоційні навантаження вимагають вміння співробітника долати їх, в тому числі і за допомогою певних технік. Дійсно, не кожному дана здатність до спілкування, але при цьому кожен здатний розвинути в собі це вміння, при цьому блокуючи конфліктні моменти. Звичайно, співробітник повинен усвідомити потребу в подібних «уміннях». Тут же необхідно сказати про надання психологічної допомоги, як з боку фахівців, так і з боку більш досвідчених колег.

В даний час профілактика професійної деформації має розвинені організаційні форми. Прийнято виділяти такі форми профілактики:

- загальна профілактика, під якою розуміється комплекс соціально-політичних, економічних, правових, ідеологічних, організаційних заходів, спрямованих на підвищення престижу служби в державних структурах, підвищення матеріального рівня, культури і свідомості співробітників;

- спеціальна профілактика, спрямована на попередження міжособистісних і внутрішньоособистісних відхилень співробітників, що проводиться саме для попередження конкретних актів проявів професійної деформації.

Спеціальні заходи профілактики групуються наступним чином: ті, що нейтралізують, ті, що компенсують, ті, що попереджають виникнення факторів, ті, що сприяють розвитку професійної деформації, ті, що усувають ці фактори, чинники подальшого контролю за проведеною профілактичною роботою та її результатами.

Також виділяють заходи профілактичного захисту і профілактичного впливу: групової та індивідуальної психопрофілактики, самопрофілактики, виховні та примусові, регламентовані і не регламентовані законом. Для вжиття заходів профілактичного впливу до конкретного співробітника повинні бути враховані всі необхідні підстави.

Основним змістом профілактики професійної деформації є попередження виникненню професійної деформації у співробітників, зміцнення службової дисципліни, підвищення ефективності професійної діяльності, збереження, зміцнення і відновлення психічного і психосоматичного здоров'я співробітників.

Спираючись на теоретичні аспекти, ми розробили комплекс основних заходів попередження професійної деформації.

Так, ми вважаємо, що необхідним заходом є створення умов для відпочинку і прийому їжі (комфортна їдальня, кімната психологічного розвантаження, і т.д.). Створені умови дозволяють зміцнювати дружні зв'язки за рахунок спільних обідів, знизити захворювання співробітників, пов'язані з неякісним прийомом їжі, і т.ін.

Так само, важливим є чітке дотримання режиму робочого часу (час приходу і відходу, обід, і т.д.). Кожна людина отримує можливість планувати свій вільний від роботи час, що забезпечує їй психологічний спокій.

Дуже важливо надавати довіру співробітникам, надавати їм можливість додаткового заробітку. У зв'язку з цим було б непогано залучати працівників при плануванні і нововведеннях. Це дозволить встановити співробітницькі відносини, і водночас задовольнить фінансові потреби співробітника.

Ми вважаємо, що в організації систематично повинні проводитися опитування на предмет виявлення рівня задоволеності функціонуванням організації. Результати допоможуть виявити співробітників, схильних до адикції, а також деякі проблеми функціонування організації. Підвищити рівень кваліфікації, згуртувати колектив, створити сприятливу психологічну атмосферу допоможуть такі заходи, як семінари, тренінги, спільні виїзди і т.д.

Так як в одному колективі можуть перебувати люди з різними здібностями і творчими можливостями, необхідно створювати умови для професійного розвитку та самовдосконалення. Це можуть бути конкурси, вікторини, виставки, фестивалі і т.д.

Розвитку взаєморозуміння між підлеглим і керівником сприяють особисті бесіди (особливо в складних життєвих ситуаціях). «Розмова по душах» завжди є підтримкою у важку хвилину.

Дані заходи важливо організовувати в комплексі. За необхідності керівник може додавати заходи на свій розсуд.

Робота з профілактики професійної деформації буде настільки ефективною, наскільки вона враховує унікальність і неповторність кожного співробітника. Це стане визначальним у виборі заходів по роботі з ним. Індивідуальний підхід означає виявлення природи деформацій конкретної людини і дієвих психологічних механізмів, скерованих на її подолання.

Указані заходи не є єдиним і остаточним варіантом діяльності керівника із корекції емоційного вигорання особистості педагога.

## **Висновки до третього розділу**

Для зниження рівня емоційного вигорання в педагогів, засвідченого за підсумками констатувального етапу дослідження, було розроблено й апробовано корекційну програму арт-терапевтичних занять.

Провідною мотивацією застосування техніки арт-терапії з метою зниження показників емоційного вигорання, отриманих за підсумками констатувального етапу дослідження, були визначені такі чинники:

1. Практично кожна людина (незалежно від свого віку, культурного досвіду та соціального становища) може брати участь у арт-терапевтичній роботі, яка не вимагає від неї жодних здібностей до образотворчої діяльності чи художніх навичок. Кожен із нас, будучи дитиною, малював, ліпив та грав. Тому арт-терапія практично не має обмежень у використанні. Немає підстав говорити про наявність будь-яких протипоказань до участі тих чи інших людей в арт-терапевтичному процесі.

2. Арт-терапія є засобом переважно невербального спілкування. Це робить її особливо цінною для тих, хто недостатньо добре володіє мовою, утруднюється у словесному описі своїх переживань, або, навпаки, надмірно пов'язаний із мовленнєвим спілкуванням. Символічна мова є однією з основ образотворчого мистецтва, що дозволяє людині часто більш точно висловити свої переживання, по-новому поглянути на ситуацію та життєві проблеми та знайти завдяки цьому шлях до їх вирішення.

3. Образотворча діяльність є потужним засобом зближення людей, своєрідним «мостом» між фахівцем (психотерапевтом, психологом, педагогом тощо) та клієнтом. Це особливо цінно в ситуаціях взаємного відчуження, при утрудненні в налагодженні контактів, спілкуванні з приводу занадто складного та делікатного предмета.

4. Образотворча діяльність у багатьох випадках дозволяє обходити «цензуру свідомості», тому представляє унікальну можливість вивчення несвідомих процесів, висловлювання і актуалізації латентних ідей і станів, тих соціальних ролей і форм поведінки, які у «витісненому» вигляді чи слабко виражені у повсякденні.

5. Арт-терапія є засобом вільного самовираження та самопізнання. Вона має «інсайт-орієнтований» характер; передбачає атмосферу довіри, високої толерантності та уваги до внутрішнього світу людини.

6. Продукти образотворчої творчості є об'єктивним свідченням настроїв та думок людини, що дозволяє використовувати їх для ретроспективної, динамічної оцінки стану, проведення відповідних досліджень та зіставлень.

7. Арт-терапевтична робота здебільшого викликає у людей позитивні емоції, допомагає подолати апатію та безініціативність, сформувати більш активну життєву позицію.

8. Арт-терапія заснована на мобілізації творчого потенціалу людини, внутрішніх механізмах саморегуляції та лікування. Вона відповідає фундаментальній потребі в самоактуалізації – розкритті широкого спектра можливостей людини та утвердження індивідуально-неповторного способу буття у світі.

За підсумками контрольного етапу емпіричного дослідження показників емоційного вигорання педагогів можна відзначити суттєве покращення показників, отриманих на констатувальному етапі дослідження. Так, в експериментальній групі, де застосовувалася корекційна програма, заснована на арт-терапевтичних методиках, було подолано тенденцію до поглиблення емоційного вигорання педагогів.

# **ВИСНОВКИ**

Теоретичний аналіз наукових праць з досліджуваної проблеми свідчить про відсутність однозначної інтерпретації та єдиного підходу, що пояснює природу вигорання, його чинників і структуру, недостатню вивченість одужання людини, яка пережила вигорання.

Систематизація наявних даних дослідження свідчить про відсутність одностайності в трактуванні істотних ознак, динаміки вигорання, загальноприйнятого основного поняття та класифікації його факторів, симптомів, чітких критеріїв диференціації схожих симптомів.

На основі аналізу наукової літератури виявлено такі симптоми вигорання: соматичні, афективні, когнітивні, мотиваційні, поведінкові та фактори його формування та розвитку: об’єктивні (соціально-економічні, організаційно-управлінські, конкретно-професійні, соціально-психологічні) і особистісні (фізіологічні), психологічні, екзистенційні.

Аналіз існуючих описів симптомів вигорання дозволив уточнити його остаточні характеристики: це стан, що характеризується поступовою втратою життєвих сил під впливом тривалого стресу в професійній діяльності, що проявляється в симптомах хронічної втоми, загального виснаження, деперсоналізації та зниження професійної активності. досягнення. Дослідники вказують на такі основні об’єктивні передумови професійного вигорання педагогічних працівників: підвищена відповідальність за життя і здоров’я дітей, що потребує самовіддачі; значний дисбаланс між зусиллями та матеріальною та моральною винагородою; неефективне регулювання.

Аналітично виявлені значущі ознаки вигорання, особливості цього процесу у вчителів дозволили розробити базову схему психологічних критеріїв цього стану, що наочно демонструє його полімодальну системну складність. Визначені критерії вказують на психологічні властивості суб’єкта, які призводять до формування та розвитку професійного вигорання, або, навпаки, сприяють професійній самоактуалізації суб’єкта. Виявлення цих критеріїв у педагогічних працівників здійснювалося на емпіричному етапі дослідження.

Емпіричне дослідження психологічних особливостей емоційного вигорання педагогів проводилось на базі середніх навчальних закладів м. Чернігова.

Учасниками стали педагоги загальною кількістю 60 осіб (серед них жінок: 30, чоловіків: 30, віком від 25 до 57 років). 30 осіб склали експериментальну групу, решта 30 осіб стали учасниками контрольної групи.

Констатувальний етап експерименту проводився у кілька етапів, а саме:

1 етап – розроблення критеріїв, показників і рівнів вираженості емоційного вигорання в педагогів;

2 етап – добір методів діагностики;

3 етап – проведення діагностичних методик;

4 етап – аналіз, оцінка й узагальнення отриманих даних, виокремлення експериментальної й контрольної груп;

5 етап – розроблення програми формувального етапу експерименту.

За підсумками емпіричного дослідження показників емоційного вигорання педагогів можна зробити такі висновки. Переважна більшість педагогів експериментальної групи на момент проведення констатувального етапу експерименту перебувала на другому рівні емоційного вигорання. На цьому рівні симптоми вигорання виявляються більш регулярно, мають більш затяжний характер та важче піддаються корекції. Звичайні засоби корекції в цьому випадку постають малоефективними. Педагог почуває себе виснаженим навіть після хорошого сну й відпочинку. Для повернення до роботи він потребує значних додаткових зусиль.

Також слід зауважити, що представники експериментальної групи перебували на момент проведення констатувального етапу дослідження на другій стадії вигорання. У них почало розвиватися негативне, цинічне та знеособлене ставлення до людей, із якими вони працюють (як до колег, так і до учнів), або можуть виникати негативні думки стосовно себе через почуття, які виникають у них до учнів. Аби уникнути цих негативних відчуттів, педагог закривається в собі, виконує лише мінімальний обсяг роботи й не хоче ні з ким сваритися.

Для зниження рівня емоційного вигорання в педагогів, засвідченого за підсумками констатувального етапу дослідження, було розроблено й апробовано корекційну програму арт-терапевтичних занять.

Провідною мотивацією застосування техніки арт-терапії з метою зниження показників емоційного вигорання, отриманих за підсумками констатувального етапу дослідження, були визначені такі чинники:

1. Практично кожна людина (незалежно від свого віку, культурного досвіду та соціального становища) може брати участь у арт-терапевтичній роботі, яка не вимагає від неї жодних здібностей до образотворчої діяльності чи художніх навичок. Кожен із нас, будучи дитиною, малював, ліпив та грав. Тому арт-терапія практично не має обмежень у використанні. Немає підстав говорити про наявність будь-яких протипоказань до участі тих чи інших людей в арт-терапевтичному процесі.

2. Арт-терапія є засобом переважно невербального спілкування. Це робить її особливо цінною для тих, хто недостатньо добре володіє мовою, утруднюється у словесному описі своїх переживань, або, навпаки, надмірно пов'язаний із мовленнєвим спілкуванням. Символічна мова є однією з основ образотворчого мистецтва, що дозволяє людині часто більш точно висловити свої переживання, по-новому поглянути на ситуацію та життєві проблеми та знайти завдяки цьому шлях до їх вирішення.

3. Образотворча діяльність є потужним засобом зближення людей, своєрідним «мостом» між фахівцем (психотерапевтом, психологом, педагогом тощо) та клієнтом. Це особливо цінно в ситуаціях взаємного відчуження, при утрудненні в налагодженні контактів, спілкуванні з приводу занадто складного та делікатного предмета.

4. Образотворча діяльність у багатьох випадках дозволяє обходити «цензуру свідомості», тому представляє унікальну можливість вивчення несвідомих процесів, висловлювання і актуалізації латентних ідей і станів, тих соціальних ролей і форм поведінки, які у «витісненому» вигляді чи слабко виражені у повсякденні.

5. Арт-терапія є засобом вільного самовираження та самопізнання. Вона має «інсайт-орієнтований» характер; передбачає атмосферу довіри, високої толерантності та уваги до внутрішнього світу людини.

6. Продукти образотворчої творчості є об'єктивним свідченням настроїв та думок людини, що дозволяє використовувати їх для ретроспективної, динамічної оцінки стану, проведення відповідних досліджень та зіставлень.

7. Арт-терапевтична робота здебільшого викликає у людей позитивні емоції, допомагає подолати апатію та безініціативність, сформувати більш активну життєву позицію.

8. Арт-терапія заснована на мобілізації творчого потенціалу людини, внутрішніх механізмах саморегуляції та лікування. Вона відповідає фундаментальній потребі в самоактуалізації – розкритті широкого спектра можливостей людини та утвердження індивідуально-неповторного способу буття у світі.

# **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. Москва: Наука, 1996. 384 с.
2. Бутылин А. В. Дифференциально-акмеологические особенности профессионального «выгорания»: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. психол. наук: спец. 05.26.02 «Безопасность в чрезвычайных ситуациях (психология человека), (психологические науки)». М., 2009. 26 с.
3. Бутиріна М., Новолаєв А. Шляхи попередження «професійного вигорання» педагогів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2016. № 15. С. 265–270
4. Вірна Ж.П. Координація особистісно-нормативних змін ціннісних орієнтацій в діапазоні професійної адаптації особистості. *Психологія особистості*: науковий журнал. 2015. № 1(6). С. 161-172.
5. Вірна Ж.П. Психологія успішного функціонування фахівця. *Когнітивні та емоційно-поведінкові фактори повноцінного функціонування людини: культурно-історичний підхід*: матеріали І Міжнар. наук.-практ. конф. Харків, 2013. С. 236–238.
6. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2008. 336 с.
7. Гальцева Т.О. Види самоефективності особистості: їх характеристика та дослідження. *Науковий вісник Херсонського держ. ун-ту*: серія Психологічні науки. 2015. Вип. 4. С. 110-114.
8. Главатська О. Особливості професійного вигорання соціальних працівників. *Social Work and Education*. 2017. Vol. 4, № 2. P. 46–62.
9. Гнускіна Г. В. Професійне вигорання підприємців: зв’язок із соціально-психологічними установками. *Організаційна психологія. Економічна психологія*: Науковий журнал. 2015. № 3. С. 30–37.
10. Городняк І.В. Вивчення успіху крізь призму досвіду індивіда. *Вісник Одеськ. нац. ун-ту*; серія «Психологічні науки». 2008. Т. 13. Вип. 5. С. 290-294.
11. Губіна А.М. Простір мотиваційного успіху у професійному самовизначенні особистості. *Актуальні проблеми психології*: [зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України]. Т. ХV, част.1. Київ, 2008. С. 213-218.
12. Данилевич Н.С. Особливості мотивації працівників банку. *Соціально-трудові відносини: теорія та практика*. 2013. № 1. С. 80-85.
13. Дербеньова А.Г. Усе про мотивацію. Харків: Вид. Група «Основа», 2012. 207 с.
14. Євченко І. Теоретичний аналіз проблеми самоствердження особистості. *Вісник КНТЕУ*. № 4. 2012. С. 112-120.
15. Засєкіна Л.В. Соціальне мислення як чинник професійної компетентності майбутніх фахівців сфери «людина-людина». *Психологічні перспективи*. Луцьк : СНУ імені Л.Українки, 2013. Вип. 22. С. 70-87
16. Знанецька О. М. Психологічні особливості розвитку синдрому емоційного вигорання у медичних працівників. *Вісник Дніпропетровського університету ім. О. Гончара*. Серія «Педагогіка і психологія». 2013. № 8. С. 80–87.
17. Корень Т. О. Тренінг як засіб психологічного супроводу професійного розвитку майбутнього психолога. Сучасні напрями психологізації професійної підготовки фахівців: монографія : у 4 т. / за заг. ред. В.Й. Бочелюка. Запоріжжя : КПУ, 2020. Т.1. С. 245-251.
18. Капустянський П.З. Мотивація праці персоналу в сучасних умовах (організаційно-управлінський аспект). Київ: ІПКДЗУ, 2007. 154 с.
19. Карамушка Л. М., Гнускіна Г. В. Психологія професійного вигорання підприємців. Київ: Логос, 2018. 198 с.
20. Карамушка Л. М., Зайчикова Т. В. Дослідження синдрому «професійного вигорання» у вчителів. Київ: Міленіум. 2004. 24 с.
21. Климчук В.О. Феномени розвитку внутрішньої мотивації. *Соціальна психологія*. 2008. № 6 (32). С. 70-77.
22. Кокун О.М. Життєве і професійне самоздійснення як предмет дослідження сучасної психології. *Практична психологія та соціальна робота*. 2013. № 9. С. 1-5.
23. Кокун О.М. Професійне самоздійснення особистості: змістовні та емпіричні аспекти. *Особистість у сучасному світі*: матеріали ІІІ Всеукр. психол. конгресу з міжнародною участю. Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2014. С. 394-398.
24. Комарова П. Г. Прояви синдрому професійного вигорання у вчителів (в умовах роботи закладів нового типу). URL: http://mp2.umo.edu.ua/wp-content/uploads/2012/04/Комарова.pdf
25. Корытова Г. С. Профессиональное выгорание как дезадаптивный психозащитный механизм у педагогических работников. *Современные проблемы науки и образования*. 2007. № 2. С. 78–82.
26. Кревська О.О. Мотиваційна детермінація професійної самоефективності особистості. *Психологічні перспективи*. 2017. № 30. С. 86-95.
27. Латіна Г. О. Фізіолого-гігієнічні аспекти професійної діяльності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. біолог. наук: спец. 14.02.01. «Гігієна та професійна патологія». К., 2008. 18 с.
28. Ленгле А. Эмоциональное выгорание с позиций экзистенциального анализа: теоретическое исследование. *Вопросы психологии*. 2008. №2. С. 3–16.
29. Ліпінська Н.Ф. Самоефективність особистості як психологічна проблема. *Вісник Одеського нац. ун-та ім. І.І. Мечнікова*; Психологія. 2014. Т. 19. Вип. 4 (34). С. 53-59.
30. Луценко О.Л. Зв`язок головних життєвих рішень особистості зі світоглядом, спогадами про історичні події та прогнозуванням майбутнього у людей різного віку. *Вісник Харк. нац. ун-ту імені В.Н.Каразіна*. Серія: Психологія. 2010. № 902. С. 170-174.
31. Макклелланд Д. Мотивация человека. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 672 с.
32. Мащак С. Професійне вигорання особистості як соціально-психологічна проблема. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2021. №2 (1). С. 444–452.
33. Медведєв В. С. Феноменологія функціонування психологічного захисту в соціумі. *Науковий журнал «Юридична психологія та педагогіка»*. 2010. № 2. (8). С. 4–10.
34. Максименко С. Д., Карамушка Л. М., Зайчикова Т. В. та ін. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар’єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти. – К.: Міленіум, 2004. – 264 с.
35. Мирончук Н. М. Професійне вигорання викладача вищої школи: чинники, ознаки, способи протидії. *Теоретичні і методичні засади розвитку і самовдосконалення особистості педагога-новатора в контексті модернізації нової української школи*: зб. наук.-метод. праць. Житомир: Вид-во Євенок О. О., 2017. С. 62–67.
36. Одинцова Н.Г. Мотивація персоналу банку як ключовий фактор підвищення ефективності праці в умовах розвитку економічної діяльності. *Регіональна бізнес-економіка та управління*. 2013. № 4. С. 24-31.
37. Синдром «професійного вигорання»тапрофесійна кар’єра працівників освітніхорганізацій: гендерні аспекти / за ред.С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової. К. : [б. в.], 2016. 365с.
38. Петрова Л. Г. Оптимізація рівня задоволеності професійною діяльністю за допомогою психологічного тренінгу особистісно-професійного розвитку. *Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна*. Серія «Психологія». № 1121. Харків, 2014. С.76-80.
39. Проскурка Н. М. Професійна кар’єра як один із аспектів професійного розвитку особистості. *Вісник Національного авіаційного університету: збірник наукових праць*. Серія: Педагогіка, Психологія. 2009. Вип. № 2. С. 28-31.
40. Профілактика професійного вигорання працівників соціальної сфери: методичні рекомендації / за заг. ред. М. Л. Авраменка. Всеукраїнський центр професійної реабілітації інвалідів. Львів, 2008. 53 с.
41. Романовська О. В. Причини та особливості прояву синдрому «професійного вигорання» в соціальних працівників. *Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право*: зб. наук. пр. Київ, 2011. № 3 (11). С. 103–107.
42. Сердюк Л.З. Психологія мотивації учіння майбутніх фахівців: системно- синергетичний підхід: монографія. Київ: Університет «Україна», 2012. 323 с.
43. Сіпко Л. О. Психологічні детермінанти професійного вигорання у працівників соціономічних професій. *Психологічний часопис*. 2019. Т. 5, № 9. С. 220–233.
44. Сидоров П. Синдром эмоционального выгорания. *Медицинская газета*. 2005. № 43. URL: <http://medgazeta.rusmedserv.com/2005/43/article_1322.html>
45. Сингаївська І. В. Аналіз теоретико-методологічних підходів до вивчення проблеми професійної успішності. *Актуальні проблеми психології: зб. наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2014. *Вип*. 41. С. 168 – 176.
46. Скрипченко О.В. Психолого-педагогічні основи навчання: Навчальний посібник для викладачів психології і педагогіки, аспірантів, студентів педагогічних та курсантів військових навчальних закладів. Київ: Український Центр духовної культури, 2008. 420 с.
47. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. К. : Вища школа. 2014. 335 с
48. Тищук Л. І. Психологічні чинники запобігання синдрому професійного вигорання педагога дошкільного навчального закладу : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. К., 2008. 213 с.
49. Фромм Э. Бегство от свободы. М. : Академический Проект, 2008. 256 с.
50. Хоржевська І.М. Професійне становлення спеціаліста та профдеформація. Реалізація нужди у підлітковому віці : збірник наукових праць. Психологічні науки. 2019. Т. 2, Вип. 4. С. 254-257.
51. Черножук Ю. Особливості самоефективності осіб з різним типом емоційності. *Наук. вісн. Миколаївського нац. ун-ту ім. В.О. Сухомлинського. Психологічні науки* : збірник наукових праць / за ред. І. Савенкової. № 2 (18). Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2017. С. 205-209.
52. Шароватова О. П., Московка А. О. Небезпеки трудової діяльності медичних працівників та забезпечення безпечності лікарняного середовища. *Проблеми техногенно-екологічної безпеки: освіта, наука, практика*: Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 21–22 лист. 2019 р.). Харків: НУЦЗУ, 2019. С. 203–205.
53. Шкрабюк В., Білик Д. Емоційне виховання особливостей: психологічний аналіз проблем. *Молодий вчений*. 2020. №10 (86). С. 293–296.
54. Brill P. L. The need for an operational definition of burnout. *Family & Community Health*, 1984. № 6 (4), Р. 12–24.
55. Brouwers A. A Longitudinal Study of Teacher Burnout and Perceived SelfEfficacy in Classroom Management. *Teaching and Teacher Education*. 2000. Vol. 16, Iss. 2. Publisher: Elsevier. P. 239–253
56. Hromtseva O. Notion of professional burn out of medical workers and research of its phenomenology. *European Journal of Management Issues*. 2019. №27 (3). Р. 63–72.
57. Kovach B. Blur: How to Know what’s True in the Age of Information Overload. USA, New York: Bloomsbury, 2010. P. 38–45.
58. Kremer-Hayon L. The relation of personal and environmental variables to teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*. 1985. Vol. 1. P. 243–249
59. Maslach C. Prevention of burnout: new perspectives. *Applied and Preventive Psychology*. 1998. № 7. P. 63–74.
60. Maslow A. H. Toward a psychology of being. NY : Van Nostrand Reinhold, 1968. 240 p.
61. Miller D. Stress and Burnout in HIV. *AIDS*. 1996. № 10. P. 213–219.
62. Von Onciul J. ABC of work-related disorders: stress at work. *British Medical Journal*. 1996. № 313. P. 745–748.
63. Wood T. Understanding and preventing teacher burnout. *ERIC Digest*. 2002. 8 p.
64. World Health Organization. The ICD–10 Classification of Mental and Behavioral Disorders: clinical descriptions and diagnostic guidelines. Geneva: WHO. 1992. P. 51.