

А. О. Погрібнакандидат психологічних наук,
викладач кафедри прикладної психології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ЕМОЦІЙНА КУЛЬТУРА ЯК БАЗИСНИЙ КОПІНГ-РЕСУРС ВЧИТЕЛІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ

У статті представлено теоретичні та практичні аспекти проблеми емоційної культури вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту. Експериментально доведено, що недостатній розвиток емоційної культури зумовлює виникнення й основні прояви емоційного вигорання у педагогів, у зв'язку з чим емоційна культура виступає як базисний копінг-ресурс для цього педагогічного середовища. Розроблено та впроваджено у навчальний процес шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту семінар-тренінг із підвищення рівня емоційної культури педагогів; результати апробації семінару-тренінгу довели його ефективність і доцільність використання в роботі шкільної психологічної служби.

Ключові слова: емоційна культура, копінг-ресурси, емоційне вигорання, стрес, педагогічна діяльність.

Постановка проблеми. Сучасне реформування системи освіти в Україні, зокрема перехід до інклюзивного навчання, пов'язується з пред'явленням нових вимог до якості освіти, зміною освітніх парадигм і підходів, впровадженням освітніх стандартів нового покоління, що визначають компетентнісну орієнтацію змісту і результатів навчання. У цих умовах особистість педагога розглядається як провідний фактор, що забезпечує якість освіти. Професійна діяльність вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту має найбільш стресогенний та афектогенний характер серед інших категорій педагогів загальноосвітніх навчальних закладів, що потребує від фахівця високофункціональної захисно-копінгової поведінки, у структурі якої копінг-ресурсам відводиться ключова позиція [5]. Важливим копінг-ресурсом для означеної категорії педагогічних працівників виступає емоційна культура, під якою, згідно з сучасним баченням, розуміють здатність усвідомлення власних і чужих емоцій, ціннісної диференціації емоційних станів, і на цій основі – емоційної саморегуляції в діяльності і спілкуванні [1; 3; 4; 6; 8]. Тобто, емоційна культура відображає рівень професійної майстерності, емоційну зрілість особистості і впливає на імідж педагога. Забезпечення високого рівня емоційної культури вчителя, на наш погляд, є однією з умов ефективної взаємодії з учнем та його батьками, яка проявляється у співпраці як формі спільної, спрямованої на досягнення загального результату діяльності та спілкування.

Сьогодні вимоги, що пред'являються до будь-якої форми громадської діяльності, незмінно пов'язуються з культурою, оскільки її високий рівень – необхідна умова ефективності будь-якої праці, а тим більше – педагогічної. Вирішити

сучасні освітні задачі, які пред'являються в т. ч. і до спеціальної освіти, здатен тільки вчитель, озброєний сучасною педагогічною культурою, невід'ємною частиною якої є емоційна культура педагога. На думку П.М. Якобсона [7], який одним із перших ввів у науковий обіг поняття емоційної культури, цей феномен включає в себе увесь комплекс явищ, що становлять розвиток і вдосконалення тих якостей емоційного життя, які в обмеженому вигляді виявлялися на більш ранньому віковому рівні. Автор емоційну культуру включив: чуйність на досить широке коло об'єктів; здатність цінувати і поважати почуття іншої людини; здатність до співпереживання з почуттями інших людей, зі світом переживань героїв творів літератури і вміння ділитися своїми переживаннями з іншими людьми.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми емоційної культури засвідчив, що питання про сутність емоційної культури як професійно значущої якості особистості вчителя почали активно вирішуватися лише в останні десятиріччя (І.П. Анненкова, В.І. Додонов, І.В. Могилей, В.Я. Семке, Л.Є. Соколова, М.Е. Телешевська та ін.). Згідно з культурологічним підходом (А.І. Арнольдов, В.С. Біблер, П.С. Гуревич, М.С. Каган, Д.С. Лихачов, Ю.М. Лотман, А. Швейцер та ін.), під емоційною культурою розуміють область діяльності, що регулюється загальноприйнятими нормами вираження емоцій і впливає на розвиток особистості. У рамках цього підходу заслуговує на увагу дослідження О.М. Кулеби, в якому емоційна культура розглядається як складне інтегральне, системне, динамічне утворення особистості вчителя, що визначає емоційну спрямованість типу, стилю і методів його професійної поведінки та діяльності й вклю-

чає в себе цілий ряд компонентів, основними з яких є: емоційне багатство, тезаурус особистості, загальна емоційна спрямованість особистості, емпатія, креативність і рефлексія, стійкість і емоційно-вольова регуляція поведінки та діяльності, показником сформованості якої виступає професійно-педагогічна стійкість [3].

Вивчення емоційної культури як професійно значущого особистісного утворення спостерігається у роботах І.П. Анненкової, Т. Дорошенко, І.В. Могилей, В.Л. Поплужного, Н.В. Чепелевої, О.М. Якубовської, Г.А. Яструбової та ін. Так, І.П. Анненкова [1; 8], розуміючи емоційну культуру вчителя як інтегративну якість, що набула ціннісної спрямованості, системності, цілісності, здатності до самоуправління і саморегуляції, підкреслює її багатокомпонентну структуру, до складу якої увійшли такі компоненти: мотиваційний (мотиви і цілі, що лежать в основі здійснюваних особистістю дій і поведінки), когнітивний (система гуманітарних знань), діяльнісно-поведінковий (вміння, якими повинен володіти вчитель для організації ефективної педагогічної взаємодії в системах «учитель – учень», «учень – учень» та адекватний зовнішній прояв емоцій), саморегулюючий (готовність особистості до самовдосконалення, саморегуляції поведінки відповідно до норм гуманістичної моралі і професійної етики; здатність адекватно оцінювати себе; упевненість у собі як у вчителі), емоційно-почуттєвий (альтруїстичні емоції, гуманні почуття, а також емпатія як здатність особистості емоційно відгукуватися на переживання іншої людини). В.Л. Поплужний під емоційною культурою розуміє складне динамічне утворення з багатою емотивністю – великою кількістю різних переживань і емоційних відгуків, розвинутою здатністю усвідомлювати свої почуття, свою власну емоційну поведінку, розуміти почуття інших людей і нести відповідальність за свої почуття [6]. Як складне особистісне утворення, що включає в себе здатність адекватно виявляти, регулювати, оцінювати власні емоції, розуміти переживання, враховувати емоційний стан своїх учнів і вчити їх способам емоційної саморегуляції поведінки й управління настроєм оточуючих, розглядає емоційну культуру вчителя І.В. Могилей [4].

Виходячи з вищенаведеного, ми можемо констатувати, що за певної відмінності підходів у виділенні компонентів структури простежується єдність поглядів на змістовну сутність цього складного явища. Незважаючи на значний обсяг досліджень, присвячених різним аспектам проблеми емоційної культури, спостерігається недостатність робіт, у яких розкривається процес формування емоційної культури вчителя, та майже відсутні дослідження, присвячені розробці принципів, методів, технологій, психолого-педагогічних умов формування емоційної культури вчителів

шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту. Недостатня розробленість цього аспекту означеної проблеми, на нашу думку, ускладнює професійно-особистісне становлення вчителя спеціальної школи, підвищує ризик виникнення емоційного вигорання у зазначеної категорії фахівців.

Мета статті – окреслити шляхи формування емоційної культури як важливішого копінг-ресурсу з подолання та запобігання емоційного вигорання вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових джерел із проблеми дослідження показав, що важливими показниками емоційної культури вчителя є високий рівень розвитку емоційної стійкості, емпатії та емоційної гнучкості [1; 3; 4; 6; 8]. Розглядаючи емоційну стійкість як необхідну складову частину емоційної культури і професійної компетентності педагога, І.Ф. Аршава, О.О. Бодальов, Ф.М. Гоноболін, Л.М. Котова, В.А. Крутецький, Л.Ф. Мальгіна, А.В. Мудрик, М.Д. Нікандров, Л.І. Новикова, О.М. Семенова та ін. розуміють її як інтегративну властивість особистості, що характеризується такою взаємодією емоційних, вольових, інтелектуальних і мотиваційних компонентів психічної діяльності індивідуума, яке забезпечує оптимальне успішне досягнення мети діяльності в складній емотивній обстановці. Вивчаючи значення емоційної стійкості як однієї з головних детермінант ефективної адаптації людини до життєдіяльності, І.Ф. Аршава, М.Ю. Буслаєва, А.В. Дорін, Ю.О. Рокицька та ін. дослідники визначили наявність стресозахисного й адаптаційного потенціалу у структурі емоційної стійкості, що дозволило розглядати вищеназвану індивідуально-психологічну характеристику в якості однієї з детермінант, яка визначає ефективність діяльності у стресогенних умовах повсякденного життя.

Враховуючи специфічність професійно-педагогічної діяльності вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту, яка полягає у корекційно-розвиваючій спрямованості навчально-виховного процесу, забезпеченні глибокої індивідуалізації корекційно-педагогічного процесу залежно від клінічних форм патології, структурно-функціональних порушень у розвитку дітей, тісного міжособистісного зв'язку у системі «вчитель – учень», високий рівень емоційної стійкості дозволяє протистояти розвитку емоційного вигорання й емоційній напруженості у їхній професійній діяльності.

Аналіз наукової літератури з проблеми емпатії дозволяє дійти висновку, що діяльна педагогічна емпатія – це професійно важлива якість педагога, яка забезпечує успішність міжособистісної взаємодії, проявляючись і формуючись у ситуаціях діалогічного спілкування, у спільній творчій діяльності педагога та вихованців. Однією з функцій

емпатії педагога є надання такої допомоги школяреві у розв'язанні його проблеми, яка сприятиме розвитку його особистості. Згідно з сучасним баченням, емпатія – це глибоке і безпомилкове сприйняття внутрішнього світу іншої людини, її прихованих емоцій і смислових відтінків, емоційне співзвуччя з її переживаннями, використання всієї глибини розуміння цієї людини не у своїх, а в її інтересах. Емпатія зменшує ефект спотворення сприйняття іншого, породжувані атрибутивними процесами, і супроводжує формування більш точного першого враження, сприяє морально-етичному зростанню особистості, збалансованості міжособистісних відносин, набуттю нею комунікативної компетентності, а також ефективному порозумінню.

Як слушно відзначав В.В. Бойко, емпатія є особливим відображенням партнерів по взаємодії, в основі якого – емоційна чуйність і інтуїція, але також значну роль відіграє і раціональне сприйняття [2]. На думку автора, раціональна складова частина проявляється в увазі, в точності сприйняття станів і особливостей іншої людини. Психічні пізнавальні процеси спрямовані на іншого співрозмовника таким чином, що відбувається інтенсивна аналітична переробка інформації, яка йде по різних сенсорним каналам. Емоційна складова частина відображає розуміння іншого на основі емоційного досвіду, за допомогою емоційних асоціацій і переносів. Інтуїтивний складник за емпатичного пізнання іншого проявляється в підсвідомій обробці інформації. Висновок робиться на основі несвідомих зіставлень із минулим досвідом. Тобто, дослідник розглядає емпатію як форму раціонально-емоційно-інтуїтивного відображення іншої людини, яка дозволяє подолати її психологічний захист і зрозуміти причини і наслідки проявів з метою прогнозування й адекватного впливу на її поведінку. Слід зазначити, що емпатичні здібності залежать від емоційного потенціалу особистості, емоційної реактивності й активності, та знижуються за найменших порушень в інтелектуальній сфері.

Вчителю, який постійно співпрацює з дітьми в педагогічному процесі, вкрай необхідна емоційна гнучкість, яка у руслі концепції професійного розвитку вчителя (О.С. Асмасковець, Л.М. Мітіна та ін.) визначається як оптимальне (гармонійне) поєднання емоційної експресивності (чуйності) й емоційної стійкості. На думку дослідників, емоційна гнучкість проявляється у здатності «оживляти» справжні емоції, контролювати негативні, проявляти гнучкість поведінки, нестандартність, творчість. Вчені одностайні щодо того, що міміка педагога, особливо спеціальної школи, повинна бути рухомою, різноманітною та динамічною. Злість, ненависть, роздратування, презирство не можуть ставати змістом мімічного образу,

оскільки негайно набувають свого продовження в міміці дітей. Їм передаються стани настороженості, агресивності, емоційної неврівноваженості. Експресивно виражена доброзичливість, щира й відкрита усмішка сприяє плідному діалогу, встановленню контакту з дитиною.

Отже, виходячи з вищенаведеного, можна зробити висновок, що емоційна культура має принципове значення для професійної діяльності вчителя. Емоційна культура є запорукою становлення суб'єкт-суб'єктних відносин у педагогічному процесі, у поєднанні з гуманістичною спрямованістю, високим моральним рівнем вона є важливою умовою ефективності педагогічної діяльності.

Експериментальне дослідження проводилося на базі шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту м. Слов'янська та м. Миколаївки, загальна кількість респондентів – 80 осіб. Було використано такі стандартизовані психодіагностичні методики: 1) Фрайбургський багатофакторний особистісний опитувальник, автори – J. Fahrenberg, R. Hampel, H. Selg, в адаптації А.О. Крилова, Т.І. Ронгинської (шкали «дратівливість», «врівноваженість», «емоційна лабільність»); 2) методика «Діагностика емоційного вигорання», автор – В.В. Бойко. Були задіяні також методи математичної та статистичної обробки даних: наявність зв'язків між досліджуваними змінними виявлялися за допомогою коефіцієнта лінійної кореляції Пірсона та таблиці спряженості; оцінка достовірності відмінностей між отриманими результатами здійснювалася за допомогою параметричного F -критерія Фішера.

Аналіз отриманих результатів показав, що у вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту значною мірою виражена шкала «дратівливість» (56,3% респондентів), яка свідчить про емоційну нестійкість, неадекватність поведінкових реакцій на подразники, схильність до афективного реагування. «Врівноваженість», яка відображає стійкість до впливу стрес-факторів, виявилася притаманною лише 3,8% респондентам. Середній ступінь вираженості у вчителів отримала шкала «емоційна лабільність» (60% респондентів), яка характеризується нестійкістю емоційних станів, мало мотивованою крайньою мінливістю настрою, підвищеною збудливістю, недостатньою саморегуляцією. Отже, у цьому освітньому середовищі спостерігається дефіцит такого базисного копінг-ресурсу, як емоційна культура.

Особливості зв'язків між означеними шкалами та наявністю ознак емоційного вигорання у вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту ми вивчали за допомогою побудови таблиці спряженості між градаціями зазначених характеристик (див. табл. 1).

Результати побудованої нами таблиці спряженості засвідчили, що висока вираженість таких шкал, як «дратівливість» та «емоційна лабіль-

ність», значною мірою характерна для вчителів з ознаками емоційного вигорання ($p \leq 0,001$), а «врівноваженість», навпаки, виявилася притаманною більшою мірою педагогам, що не мають ознак емоційного вигорання ($p \leq 0,001$). Отже, недостатність емоційної та стресостійкості, емоційної гнучкості, навичок саморегуляції та т. п. прямо пропорційна ознакам емоційного вигорання у досліджуваному педагогічному середовищі.

За допомогою коефіцієнта лінійної кореляції r -Пірсона було встановлено, що «дратівливість» має значущі зв'язки з усіма фазами емоційного вигорання: напругою ($r=0,42$; $p \leq 0,001$), резистенцією ($r=0,41$; $p \leq 0,001$) та виснаженням ($r=0,58$; $p \leq 0,001$) і більшою мірою пов'язується із симптомами фази напруги: «переживанням психотравмуючих обставин» ($r=0,31$; $p \leq 0,01$), «незадоволеністю собою» ($r=0,32$; $p \leq 0,01$), «загнаністю до клітки» ($r=0,44$; $p \leq 0,001$), «тривогою і депресією» ($r=0,36$; $p \leq 0,01$). Значущі зв'язки зафіксовано з більшістю симптомів фаз резистенції та виснаження: «неадекватним вибірковим емоційним реагуванням» ($r=0,31$; $p \leq 0,01$), «емоційно-моральною дезорієнтацією» ($r=0,42$; $p \leq 0,001$), «редукцією професійних обов'язків» ($r=0,34$; $p \leq 0,01$), «емоційним дефіцитом» ($r=0,47$; $p \leq 0,001$), «деперсоналізацією» ($r=0,57$; $p \leq 0,001$), «психосоматичними й психовегетативними порушеннями» ($r=0,45$; $p \leq 0,001$). Отже, відсутність у цієї категорії вчителів такого копінг-ресурсу, як емоційна стійкість, призводить здебільшого до посилення проявів симптомів напруги. В умовах напруженості відсутність навичок емоційної саморегуляції зумовлює виникнення захисних реакцій у формі резистенції та призводить до фізичного, емоційного і когнітивного виснаження, включаючи психосоматичні й психовегетативні порушення. «Емоційна лабільність» має значущі позитивні зв'язки з усіма фазами емоційного вигорання: напругою ($r=0,44$; $p \leq 0,001$), резистенцією ($r=0,33$; $p \leq 0,01$) та виснаженням ($r=0,34$; $p \leq 0,01$). У фазі напруги вона значуще пов'язується із «переживанням психотравмуючих обставин» ($r=0,42$; $p \leq 0,001$), «загнаністю до клітки» ($r=0,36$; $p \leq 0,01$), «тривогою і депресією» ($r=0,43$; $p \leq 0,001$); у фазі виснаження – «емоційним дефіцитом» ($r=0,33$; $p \leq 0,01$), «деперсоналізацією» ($r=0,30$; $p \leq 0,05$), «психосоматичними й психовегетативними пору-

шеннями» ($r=0,31$; $p \leq 0,01$). У фазі резистенції «емоційна лабільність» помірно корелює з «неадекватним вибірковим емоційним реагуванням» ($r=0,32$; $p \leq 0,01$) і «редукцією професійних обов'язків» ($r=0,34$; $p \leq 0,01$). Отже, нестабільність емоційного стану призводить до виникнення у вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту більшою мірою симптомів напруги та виснаження, меншою – резистенції. Шкала «врівноваженість» виявила помірний зворотній зв'язок з усіма фазами емоційного вигорання: напругою ($r=-0,34$; $p \leq 0,01$), резистенцією ($r=-0,40$; $p \leq 0,001$) та виснаженням ($r=-0,37$; $p \leq 0,01$). Вона виявила негативні помірні зв'язки із «загнаністю до клітки» (фаза напруги) ($r=-0,36$; $p \leq 0,01$), «емоційно-моральною дезорієнтацією» (фаза резистенції) ($r=-0,31$; $p \leq 0,01$), «розширенням сфери економії емоцій» (фаза резистенції) ($r=-0,34$; $p \leq 0,01$), «редукцією професійних обов'язків» (фаза резистенції) ($r=-0,30$; $p \leq 0,01$), «емоційним дефіцитом» (фаза виснаження) ($r=-0,45$; $p \leq 0,001$), «психосоматичними й психовегетативними порушеннями» ($r=-0,34$; $p \leq 0,01$). Отже, розвиток у вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту врівноваженості надасть можливість попереджати прояви більшості симптомів емоційного вигорання у цьому професійному середовищі.

Узагальнюючи вищенаведене, можна стверджувати, що недостатній розвиток емоційної культури зумовлює виникнення й основні прояви емоційного вигорання у педагогів. Для зняття емоційної напруги, профілактики і корекції емоційного вигорання в професійній діяльності педагога важливе значення має систематична робота щодо підвищення рівня емоційної культури фахівця.

У рамках нашого дослідження ми розробили програму психокорекції емоційного вигорання шляхом формування адаптивних особистісно-середовищних копінг-ресурсів у вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту, одним із завдань якої є сприяння підвищенню рівня емоційної культури педагогів (емоційне подолання стресу). Психокорекційна програма реалізовувалася у формі семінару-тренінгу, який дозволив створити найбільш оптимальні умови для навчання та взаємонавчання, самодослідження й самовдосконалення учасників на основі власної активності. Обираючи форму проведення груп-

Таблиця 1

Співвідношення показників властивостей особистості високого ступеню вираженості з показниками емоційного вигорання

Властивості особистості	ЗОШ-інтернати для дітей із вадами інтелекту		
	без емоц. вигорання (n=9)	з емоц. вигоранням (n=71)	Φ
дратівливість	0 %	63,4 %	5,21***
врівноваженість	33,3 %	0 %	3,48***
емоційна лабільність	0 %	40,8 %	3,92***

Примітка: *** – $p \leq 0,001$.

вої психокорекції, ми виходили з положення про те, що усвідомлення проблеми – 50% запорука її вирішення. Особливість семінару-тренінгу полягає в тому, що він дозволяє одночасно отримувати актуальну інформацію про копінг-поведінку як інструмент вирішення проблемних ситуацій і вирішувати завдання з формування ресурсів подолання стресу.

Реалізація завдання з розвитку емоційної культури у вчителів спеціальної школи передбачала дві зустрічі, тривалість кожної – від 3 до 5 годин. Мета першої зустрічі полягала в ознайомленні учасників із поняттям «емоційна культура», допомогти в усвідомленні цінності емоційних переживань, власного емпатійно-експресивного арсеналу, збагаченні сфери почуттів. Визначена мета передбачала вирішення таких завдань: усвідомлення власних емоцій, вербальне і невербальне спілкування з емоціями, усвідомлення та розвиток навичок вербальної і невербальної емпатії й експресії, розвиток емоційної гнучкості, відреагування негативного досвіду тощо. Для цього ми використали: мозковий штурм «Портрет емоційно благополучного вчителя», міні-лекцію «Емоційна культура як показник професійної компетентності педагога», вправу «Перекидання почуттів», вправу «Вгадай емоцію», вправу «Дзеркало, що мовчить і говорить», вправу «Малювання удвох», вправу «Асоціація із зустріччю».

Метою другої зустрічі стало ознайомлення учасників із техніками емоційної саморегуляції, освоєння прийомів відновлення емоційної рівноваги, розвиток емоційної стійкості. Було поставлено такі задачі: ознайомлення учасників із проблемою регуляції емоційних станів педагогів, техніками і способами саморегуляції, методами зняття напруги, способами управління диханням, зняття емоційної напруги шляхом вивільнення затиснутих емоцій тощо. Було використано: мозковий штурм «Способи регуляції власного емоційного стану», міні-лекцію «Саморегуляція емоційних станів у діяльності педагога», вправу «Сніжки», вправу «Способи управління диханням», вправу «Арка», вправу «Подорож у світ фантазії»: «Ти на великому широкому лузі», вправу «Не сміятися», вправу «Розслаблення через напругу». Друга зустріч передбачала виконання домашнього завдання, яке полягало у закріпленні технік емоційної саморегуляції.

Висновки. Розроблений семінар-тренінг було впроваджено до навчального процесу шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту м. Слов'янська та м. Миколаївки. У процесі його апробації вдалося знизити показники високого рівня за шкалою «дратівливість» до 36,2% ($p \leq 0,01$), за шкалою «емоційна лабільність» до 22,3% ($p \leq 0,05$) та підвищити показники високого рівня за шкалою «врівноваженість» до 11% ($p \leq 0,001$). Отримані результати засвідчили ефективність семінару-тренінгу та доцільність його використання керівниками шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту та шкільними психологами для впровадження в роботу шкільної психологічної служби. Подальшими перспективами дослідження вважаємо подальшу розробку дієвих методів і технологій формування адаптивних особистісно-середовищних копінг-ресурсів у вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту.

Література:

1. Анненкова І.П. Емоційна культура вчителя. Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах (Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді). Київ, 2000. Кн. 2. С. 318–323.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций. Санкт-Петербург, 2004. 474 с.
3. Кулеба О.М. Эмоциональная культура как компонент профессионально-педагогической культуры вузовского преподавателя. Теория и практика физической культуры. 2007. № 2. С. 57–59.
4. Могилей І.В. Формування емоційної культури майбутніх учителів музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2000. 18 с.
5. Погрібна А.О. Копінг-ресурси вчителів спеціальних шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту як психологічна проблема. Наука і освіта. 2016. № 7. С. 58–64.
6. Поплужный В.Л. Эмоциональная культура школьников: метод. пособ. Новгород: Изд-во ГПИ, 1993. 43 с.
7. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации. Воронеж: МОДЭК; Москва: Институт практической психологии, 1998. 304 с.
8. Якубовська О.М., Анненкова І.П. Основи формування емоційної культури майбутніх учителів: навч. посіб. Одеса: Астропринт, 2002. 160 с.

Погребная А. А. Эмоциональная культура как базисный копинг-ресурс учителей школ-интернатов для детей с нарушениями интеллекта

В статье представлены теоретические и практические аспекты проблемы эмоциональной культуры учителей школ-интернатов для детей с нарушениями интеллекта. Экспериментально доказано, что недостаточное развитие эмоциональной культуры обуславливает возникновение и основные проявления эмоционального выгорания у педагогов, в связи с чем эмоциональная культура выступает в качестве базисного копинг-ресурса для данной педагогической среды. Разработан и внедрен в учебный процесс школ-интернатов для детей с нарушениями интеллекта семинар-тренинг по повышению уровня эмоциональной культуры педагогов; результаты апробации семинара-тренинга доказали его эффективность и целесообразность использования в работе школьной психологической службы.

Ключевые слова: эмоциональная культура, копинг-ресурсы, эмоциональное выгорание, стресс, педагогическая деятельность.

Pohribna A. O. Emotional culture as a basic copy-resource of teachers of boarding schools for children with intellectual disabilities

The article presents theoretical and practical aspects of the problem of the emotional culture of teachers of boarding schools for children with intellectual disabilities. It has been experimentally proved that insufficient development of emotional culture determines the main manifestations of emotional burnout among teachers, due to this emotional culture acts as a basic coping resource for this pedagogical environment. The seminar-training on increasing the level of emotional culture of teachers was developed and implemented in the educational process of boarding schools for children with intellectual disabilities; the results of approbation of the training seminar proved its effectiveness and expediency for using by school psychological service in the work.

Key words: emotional culture, coping resources, emotional burnout, stress, pedagogical activity.