

Міністерство освіти і науки України
Львівський національний університет ветеринарної медицини
та біотехнологій імені С.З. Гжицького
Факультет громадського здоров'я та суспільного благополуччя

Кафедра філософії та педагогіки

ШТОЙКО ЮРІЙ ІГОРОВИЧ

ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ ВИКЛАДАЧІВ: РОЛЬ
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ФАКТОРІВ

Кваліфікаційна робота

галузь знань 01 «Освіта/Педагогіка»

спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»

Науковий керівник
доцент кафедри філософії
та педагогіки, кандидат
психологічних наук, доцент
Ольга ЗАВЕРУХА

Львів- 2025

Зміст

Вступ	3
Розділ 1. Теоретичні підходи до вивчення емоційного вигорання серед викладачів	6
1.1. Психологічні аспекти феномену емоційного вигорання: його етапи та характерні прояви	6
1.2. Особистісно-психологічні передумови формування синдрому емоційного вигорання в професійній діяльності педагога	20
1.3. Ключові соціально-психологічні та організаційні фактори, що зумовлюють розвиток емоційного вигорання у педагогів	36
Висновки до 1 розділу	44
Розділ 2. Емпіричне вивчення соціально-психологічних факторів емоційного вигорання викладачів	46
2.1. Інструментарій, методологічна база та етапи проведення емпіричного дослідження	46
2.2. Опрацювання та інтерпретація отриманих результатів	49
Висновки до 2 розділу	53
Розділ 3. Практичні стратегії подолання та профілактики емоційного вигорання викладачів	54
3.1. Психолого-педагогічні принципи профілактики професійного вигорання викладачів	54
3.2. Комплекс практичних рекомендацій щодо профілактики та подолання емоційного вигорання викладачів	58
Висновки до 3 розділу	74
Висновки	76
Список використаної літератури	79
Додатки	84

Вступ

У сучасних умовах суспільних трансформацій, війни та глобальної нестабільності проблема емоційного вигорання викладачів набуває особливої гостроти. Система освіти в Україні зазнає потужних змін — перехід до дистанційного та змішаного навчання, інтеграція цифрових технологій, вимушена міграція, емоційна нестабільність учнів і педагогів. Усе це створює постійне психоемоційне напруження, яке безпосередньо впливає на якість освітнього процесу та психологічне благополуччя викладача.

Педагогічна професія належить до категорії «людина — людина», що передбачає високий рівень емоційної включеності, постійний контакт із людьми, необхідність проявляти емпатію, толерантність і витримку. У ситуації воєнного стану ці вимоги стають подвійним навантаженням: викладач виконує не лише навчальну, а й підтримувальну соціально-психологічну функцію, забезпечуючи стабільність для студентів. Внаслідок цього педагоги все частіше стикаються з емоційним виснаженням, апатією, втратою мотивації, тривожністю та психосоматичними розладами.

За даними досліджень ЮНЕСКО, понад 60 % українських педагогів відзначають ознаки професійного виснаження, а майже третина визнає, що потребує психологічної підтримки. Подібні результати наводить Національна академія педагогічних наук України, зазначаючи, що емоційне вигорання стало одним із провідних ризиків професійної дезадаптації у сфері освіти. Отже, необхідність вивчення соціально-психологічних чинників цього явища є надзвичайно актуальною.

Питання емоційного вигорання досліджували як зарубіжні (К. Маслач, Г. Фройденбергер, М. Ляйтер, В. Шауфелі), так і українські

науковці (Л. Карамушка, В. Сергієнко, В. Бойко, О. Волошина, І. Ємець). Однак попри значний теоретичний доробок, сучасні соціально-психологічні умови діяльності педагога (війна, цифровізація освіти, соціальна невизначеність) потребують нового підходу до осмислення феномену вигорання — з урахуванням стресостійкості, рівня соціальної підтримки та внутрішніх ресурсів особистості.

Об'єктом дослідження є емоційне вигорання викладачів.

Предметом — соціально-психологічні фактори, що зумовлюють розвиток емоційного вигорання у викладачів.

Мета роботи — виявити основні соціально-психологічні фактори, що зумовлюють виникнення й розвиток емоційного вигорання педагогів, а також визначити шляхи профілактики цього явища в освітньому середовищі.

Для досягнення поставленої мети визначено такі *завдання*:

1. Проаналізувати сучасні теоретичні підходи до розуміння феномену емоційного вигорання.
2. Дослідити особистісно-психологічні передумови формування синдрому емоційного вигорання в процесі професійної діяльності викладача.
3. Визначити основні соціально-психологічні та організаційні фактори, що сприяють формуванню емоційного вигорання у викладачів.
4. Провести емпіричне дослідження рівня емоційного вигорання викладачів та його зв'язку з індивідуально-психологічними характеристиками.
5. Розробити практичні рекомендації щодо профілактики та подолання вигорання у викладачів.

Методологічну базу становлять сучасні концепції стресу та професійного вигорання, підходи до вивчення соціально-психологічних детермінант професійного благополуччя, а також принципи гуманістичної

психології та позитивної психотерапії. Використано комплекс теоретичних і емпіричних методів — аналіз, анкетування, спостереження, методи статистичної обробки даних.

У роботі здійснено спробу системного аналізу соціально-психологічних факторів емоційного вигорання викладачів у контексті сучасних викликів — воєнного стану, реформування освіти та цифровізації навчання. Розширено уявлення про роль соціальної підтримки, рівня емоційної компетентності та професійної ідентичності у формуванні стійкості до вигорання.

Результати дослідження можуть бути використані у практиці керівників освітніх установ, у програмах підвищення кваліфікації педагогів, спрямованих на збереження психічного здоров'я, профілактику професійного виснаження та розвиток емоційної грамотності. Матеріали дослідження можуть слугувати основою для розробки тренінгових програм і системи психологічної підтримки педагогічних колективів у післявоєнний період.

Розділ 1. Теоретичні підходи до вивчення емоційного вигорання серед викладачів

1.1. Психологічні аспекти феномену емоційного вигорання: його етапи та характерні прояви

Емоційне вигорання є одним із ключових психоемоційних феноменів сучасної професійної діяльності людини, зокрема фахівців соціономічних професій, до яких належать педагогічні працівники. У науковій літературі емоційне вигорання визначають як стан тривалого фізичного, емоційного та психічного виснаження, що виникає у відповідь на хронічні стресові фактори професійної взаємодії [55]. Для педагогів цей стан є особливо типовим, оскільки освітній процес вимагає постійної емоційної включеності, високого рівня відповідальності, вміння регулювати власний психічний стан і підтримувати інших.

Термін «*емоційне вигорання*» уперше ввів Г. Фройденбергер у 1974 році, описуючи стан виснаження в працівників кризових центрів. Сучасні дослідження істотно розширили це поняття. Так, Маслач і Лейтер [55] визначають емоційне вигорання як порушення балансу між вимогами професійного середовища й ресурсами особистості, що проявляється в поступовій втраті енергії, мотивації, робочої ефективності та позитивного ставлення до роботи.

У педагогічній діяльності вигорання формується під впливом комплексу чинників:

- інтенсивної комунікації;
- високої емоційної відповідальності за результати здобувачів;
- багатозадачності;
- необхідності адаптації до нових освітніх стандартів і технологій;
- соціальних кризових явищ;

- інформаційного перенавантаження.

Після 2022 року українські вчителі опинилися в надзвичайних умовах: війна, дистанційне навчання, загроза життю, емоційна нестабільність учнів та власні переживання. За дослідженнями ЮНЕСКО [78], 73% українських педагогів відчують ознаки емоційного виснаження, а кожен третій стикався з регулярними симптомами тривоги, втоми та апатії.

Таким чином, емоційне вигорання — не просто фізичне стомлення, а складний психофізіологічний процес, який охоплює когнітивну, емоційну, мотиваційну та поведінкову сфери особистості.

Емоційне вигорання — багаторівневий конструкт. У сучасній науці існують кілька теоретичних моделей цього явища:

1. Модель Маслач–Лейтера [55].
2. Європейська ресурсно-стресова модель [72]
3. Психофізіологічна модель [80]
4. Педагогічна модель [11].

Модель К. Маслач та М. Лейтера є найвпливовішою й найбільш цитованою концепцією емоційного вигорання у світі. Вона сформувала основу сучасних досліджень професійного виснаження, а її діагностичний інструмент — МВІ (Maslach Burnout Inventory) — використовується в більш ніж 30 країнах, включно з Україною.

Маслач і Лейтер розглядають вигорання як реакцію особистості на тривалий професійний стрес, що виникає в ситуаціях інтенсивної взаємодії «людина — людина», зокрема в освіті, медицині, соціальній роботі.

В основі моделі — ідея, що вигорання є трикомпонентним синдромом, який формується внаслідок виснаження емоційних ресурсів, зміни ставлення до людей і зниження професійної ефективності. Перший компонент: емоційне виснаження — це відчуття глибокої перевтоми, що накопичується з часом. Педагог відчуває, що більше не має сил реально

включатися у взаємодію з учнями, студентами, колегами й батьками.

У педагогів воно виявляється через хронічну втому, яка не зникає після відпочинку; відчуття «спустошеності» після занять; небажання готуватись до занять чи планувати діяльність; підвищену чутливість до стресових ситуацій; різкі перепади настрою, сльозливість, дратівливість.

А виникає через надмірну кількість учнів або студентів у класі; постійну відповідальність за психологічний стан дітей; зміну форматів роботи (онлайн, офлайн, змішане навчання); збільшення навантаження під час війни; дефіцит сну та часу на відновлення. Емоційне виснаження є першим сигналом початку вигорання.

Другий компонент моделі — зміна ставлення до інших людей. Деперсоналізація — це захисний психічний механізм, що проявляється в емоційному відстороненні від студентів та колег, зниженні емпатії, появі цинічних висловлювань. У педагогів це проявляється як небажання спілкуватися з учнями поза уроком, різке, холодне, іноді саркастичне ставлення до дітей і батьків, уникання колективних заходів, відчуття, що люди «дратують», «виснажують», «забагато хочуть». Організм намагається захистити себе від надмірного емоційного залучення. Тому психіка «відключає» здатність співпереживати, щоб зменшити витрати енергії. Педагог, який раніше демонстрував емпатію, доброзичливість та відкритість, починає поводитися формально, іноді різко. Це різке зниження педагогічної чутливості.

Редукція професійних досягнень – це третій і найпідступніший компонент, що пов'язаний із втратою віри у власну професійну компетентність. Педагог починає оцінювати свою роботу як неуспішну, неефективну, «нікому не потрібну». Проявляється через відчуття, що заняття не приносять результату, думки «Я поганий учитель», «Я не справляюся», зниження якості планування, страх перед новими методиками, уникання творчої діяльності. Як наслідок виникає зниження

мотивації, різке падіння самооцінки, професійна дезорієнтація, бажання змінити професію або залишити освіту.

У педагогічній сфері цей компонент є надзвичайно небезпечним, оскільки підриває внутрішню мотивацію — основу професійної діяльності педагога.

Модель описує послідовний механізм розвитку вигорання.

1. Першим з'являється емоційне виснаження, як наслідок педагог відчуває втому, зниження енергії.

2. Далі виникає деперсоналізація/цинізм, як наслідок учитель віддаляється від учнів, уникає взаємодії.

3. У завершальній фазі формується редукція професійних досягнень, як наслідок знижується віра у власну компетентність [55].

Сучасні дослідження [59, 60, 77, 78] показують, що модель Маслач–Лейтера найточніше відображає:

- підвищення психоемоційної напруги через невизначеність;
- цифровізацію освіти;
- втрату відчуття контролю у педагогів;
- підвищену відповідальність за емоційний стан учнів;
- зростання ризику деперсоналізації через перевантаження.

Дана модель є актуальною для досліджень у педагогіці, оскільки дає можливість системно оцінити стан педагога, використовується у міжнародних стандартах освіти, легко адаптується до українських умов, дозволяє пов'язувати дані з соціально-психологічними чинниками та містить чіткі діагностичні індикатори.

Модель Маслач–Лейтера дозволяє розглядати професійне вигорання не як особисту проблему педагога, а як результат взаємодії особистісних ресурсів та умов праці. Вона є універсальною, науково обґрунтованою та оптимальною для дослідження емоційного вигорання педагогів в Україні у сучасних умовах.

Європейська ресурсно-стресова модель (Job Demands–Resources, JD-R)— це інтегративна теорія, яка пояснює професійний стрес, вигорання та робоче залучення як результат двох паралельних процесів:

1. процесу погіршення здоров'я (health-impairment process), де високі вимоги до роботи («job demands») виснажують енергію й призводять до втоми та вигорання;

2. мотиваційного процесу (motivational process), де наявні ресурси («job resources» і «personal resources») підвищують мотивацію, робоче залучення й опосередковують позитивні результати. Модель універсальна — її застосовують для різних професій, зокрема для педагогів [72].

Job demands (вимоги праці) — це ті аспекти роботи, які вимагають постійних фізичних/психічних зусиль і пов'язані з певними витратами енергії. До прикладу це надмірний обсяг занять і паперова робота, емоційні вимоги (розв'язання конфліктів), непередбачуваність поведінки здобувачів, рольова невизначеність, конфлікт ролей, робота в умовах кризи (воєнний стрес, евакуації, дистанційне навчання).

Job resources (ресурси праці) — компоненти роботи, які допомагають досягати професійних цілей, зменшувати вимоги або стимулювати розвиток. Наприклад: соціальна підтримка від колег і адміністрації; автономія у плануванні занять; доступ до психолого-педагогічних тренінгів; адекватна винагорода та визнання; якісна інфраструктура.

Personal resources (особистісні ресурси) — внутрішні характеристики, що захищають від стресу: стійкість (resilience), емоційна компетентність, оптимізм, самоефективність. У JD-R ці ресурси взаємодіють із робочими ресурсами й пом'якшують вплив робочих вимог на вигорання.

Health-impairment (імпейрмент) процес: висока тривалість та

інтенсивність job demands виснажують психофізіологічні ресурси особи як наслідок зростає психічна та фізична втома, а далі розвивається емоційне вигорання, соматичні симптоми і знижується працездатність. Це класичний «стрес-шлях», який пояснює появу негативних наслідків.

Motivational (мотиваційний) процес: job resources (і personal resources) сприяють силі мотивації, залученню у роботу, творчості та ефективності. Ресурси можуть також модерувати або опосередковувати вплив вимог — тобто при високих ресурсах негативний вплив високих вимог знижується. Це пояснює, чому двоє вчителів з однаковим навантаженням можуть мати різні рівні вигорання.

Мета-аналізи та огляди доводять стабільність двопроесної структури JD-R: job demands пов'язані з вигоранням через імпейрмент-процес, а job resources — з робочим залученням через мотиваційний процес. [22].

Дослідження, що стосуються педагогів, показують: кількісні перевантаження та рольова невизначеність прогнозують емоційне виснаження, тоді як колегіальна підтримка, автономія та професійний розвиток знижують ризик вигорання і підвищують залучення [65].

- У контекстах кризи (включно з війною) дослідження підтверджують, що зростання вимог (безпеки, дистанційної організації) значно посилює імпейрментний шлях — і лише цілеспрямоване підсилення ресурсів (психологічна підтримка, тренінги, зміни в організації) є ефективним пом'якшенням. [11].

Третя, психофізіологічна, модель розглядає емоційне вигорання не лише як суто психологічне чи соціальне явище, але як професійний процес, що має чіткі біологічні, нервово-ендокринні, соматичні прояви. Дослідники підкреслюють, що тривалий професійний стрес і постійні високі вимоги до педагога активують фізіологічні системи (наприклад, вегетативну нервову систему, гіпоталамо-гіпофізарно-надниркову вісь) і

можуть призвести до соматичних симптомів, що супроводжують вигорання [38].

Хронічне перенавантаження провокує підвищену активність гіпоталамо-гіпофізарно-надниркової (НРА) осі. Наприклад, дослідження показують, що у працівників із високим рівнем вигорання змінено добове коливання кортизолу. Це призводить до зниження здатності до відновлення організму, «заблокованого» у стані тривоги.

Підвищення симпатичної активності, зниження парасимпатичної активності — індикатори: знижена змінність серцевого ритму (HRV) у людей із синдромом вигорання. Наприклад: дослідження Wekenborg et al. (2022) продемонструвало, що низький показник ln RMSSD (показник HRV) прогнозує зростання симптомів виснаження. Такий стан означає, що організм менше здатний «відключитись», відновитись після стресу, що посилює соматичні прояви [81].

Тривала активація стресових систем призводить до фізичних симптомів: порушення сну, головних болів, тахікардії, підвищеного артеріального тиску, порушення імунної функції, шлунково-кишкових розладів. Дослідження виявило зв'язок між синдромом вигорання і соматичними симптомами, такими як розлади сну, гастроентерологічні прояви. Крім того, відзначаються когнітивні зміни: погіршення концентрації, уваги, пам'яті, що теж має біологічну основу (наприклад, змінена активність АНС, можлива стигма нейропсихологічних змін) [50].

Педгог перебуває в зоні постійної емоційної взаємодії, високих вимог, часто — перевантаження. Це створює умови для активації стресових фізіологічних систем. У період змішаного/дистанційного навчання, воєнного стану, невизначеності — додаткові фізіологічні чинники (хронічна тривожність, недосипання, недостатня відновлювальна активність) посилюють соматичний компонент вигорання. Соматичні прояви можуть бути «сигналом» для системи освіти: коли педагог частіше

хворіє, має проблеми зі сном, скаржитися на фізичні симптоми — це може бути маркером виснаження, яке вже виходить за межі просто психологічного стану.

Профілактика вигорання має враховувати не тільки психологічні/соціальні заходи, але й фізіологічне відновлення: достатній сон, активність, відпочинок, фізичні вправи, збалансоване харчування, супервізія. Діагностика вигорання повинна включати питання про соматичні симптоми, порушення сну, часті хвороби, зміни серцевого ритму тощо. Для педагогів важливо впроваджувати програми, що підвищують резильєнтність організму: тренінги з релаксації, mindfulness, дихальні вправи, активні перерви під час роботи.

Психофізіологічна модель дозволяє розглядати емоційне вигорання не лише як «емоційне виснаження» чи «втрату мотивації», а як комплексну систему змін, що охоплює психологічні, соціальні й фізіологічні аспекти професійної діяльності. Це має велике значення для педагогіки, оскільки дає можливість застосовувати міждисциплінарний підхід: освітня політика, психологічна підтримка, фізіологічне благополуччя педагогів.

Четверта, педагогічна модель емоційного вигорання, розроблена українськими дослідниками (Л. Карамушка, Т. Зайчикова, О. Коваль, Н. Чернобровкіна та ін.), посідає особливе місце серед сучасних теорій професійного виснаження. На відміну від моделей Маслач–Лейтера чи JD-R, ця концепція спеціально створена для професій «людина — людина», але найповніше адаптована саме до освітнього середовища. Вона враховує специфіку педагогічної діяльності:

- інтенсивну міжособистісну взаємодію;
- високий рівень соціальної й моральної відповідальності;
- постійну емоційну напругу;
- виховно-педагогічні ролі вчителя;
- багатозадачність і дефіцит часу;

- вплив організаційно-психологічного клімату школи [11].

Таким чином, педагогічна модель вигорання показує, що емоційне виснаження педагогів — не приватна проблема особистості, а результат взаємодії особистісних, професійних, організаційних та соціальних детермінант.

У педагогів вигорання виникає в результаті накопичення емоційно напружених ситуацій, які пов'язані з:

- постійною взаємодією з іншими людьми;
- необхідністю емоційно регулювати поведінку студентів;
- високим рівнем відповідальності за результати навчання;
- вимогою зберігати професійну витримку й емоційну стабільність у будь-яких умовах;
- внутрішніми моральними конфліктами та суперечностями ролей.

У результаті формується хронічне емоційне виснаження, яке супроводжується змінами в емоційній, когнітивній, поведінковій та фізичній сферах [12].

Автори моделі виділяють кілька взаємопов'язаних блоків які складають структурні компоненти педагогічних моделей:

- *психоемоційний компонент*: педагог постійно має регулювати власні емоції, незалежно від їх інтенсивності. На практиці це означає придушення негативних емоцій у спілкуванні з здобувачами, необхідність демонструвати терплячість, навіть коли внутрішньо є роздратування, постійну емпатійну підтримку здобувачів і колег, реагування на складні поведінкові ситуації, необхідність зберігати емоційну стабільність у кризових умовах (війна, дистанційка, невизначеність). Таке емоційне напруження накопичується й перетворюється на хронічне виснаження.

Одна з ключових ідей української педагогічної моделі — перевантаження професійними ролями. Сучасний педагог виконує

одночасно ролі: викладача; вихователя; наставника; психолога; соціального працівника; модератора конфліктів; комунікатора з батьками; координатора дистанційного навчання; організатора позанавчальної діяльності.

Кожна роль має свої вимоги, очікування й норми поведінки. Коли ролі суперечать одна одній (наприклад, бути одночасно «стриманим» та «емоційно підтримувальним»), виникає рольовий конфлікт, який є потужним предиктором вигорання [11].

Модель підкреслює важливість психологічного клімату у колективі. Зокрема, вигоранню сприяють:

- неефективний стиль керівництва (авторитарний, директивний);
- відсутність зворотного зв'язку;
- низький рівень командної взаємодії;
- конфлікти у педагогічному колективі;
- відсутність можливості обговорювати труднощі (немає супервізії);
- непрозора система оцінювання.

Педагог, який працює у несприятливому кліматі, витрачає значно більше емоційних ресурсів.

Педагоги традиційно перебувають у ситуації постійного браку часу, оскільки потрібно готуватись до занять, перевіряти роботи, вести документацію, проводити заходи, опановувати нові технології.

Дефіцит часу провокує постійний стрес, як наслідок емоційне виснаження, а далі вигорання.

Особливо гостро це проявляється у воєнний час, коли педагоги працюють в умовах тривоги, переміщень, хронічної невизначеності.

У моделі наголошується, що низький рівень підтримки підсилює вигорання. Мова йде про:

- відсутність підтримки з боку адміністрації;

- низький рівень взаємодопомоги в колективі;
- критику з боку колег;
- відсутність подяки та визнання;
- недооцінку професійних досягнень;
- суспільну недооцінку ролі педагога.

Педагог без соціальної підтримки швидко втрачає відчуття професійної значущості.

Українські дослідники пропонують трьохфазну модель етапів розвитку вигорання [11]:

1) фаза напруження. Це стадія, коли педагог «дуже старається», але вже вичерпує ресурси. На цьому етапі педагог відчуває:

- емоційне перенапруження;
- підвищену тривожність;
- невдоволення умовами праці;
- перевантаження;
- відчуття камерності в діяльності.

2) фаза резистенції (опору). Це захисний механізм психіки, який має на меті зменшення напруження. Педагог починає:

- «економити» емоції;
- знижувати ентузіазм;
- уникати додаткових видів діяльності;
- формально виконувати обов'язки;
- дистанціюватися від учнів.

3) фаза виснаження. Педагог повністю втрачає енергію та професійну мотивацію. Найнебезпечніша фаза, що супроводжується:

- емоційною «порожнечею»;
- байдужістю до результатів;
- цинізмом;
- соматичними симптомами (головні болі, порушення сну,

тахікардія);

- депресивними проявами;
- бажанням змінити професію.

Педагогічна модель (Карамушка, Зайчикова) демонструє, що емоційне вигорання вчителя — результат накладання кількох складних систем: емоційної, рольової, організаційно-психологічної, соціальної й часової. Саме тому профілактика вигорання має бути системною, а не обмеженою індивідуальними рекомендаціями.

У сучасній психології найбільш визнаною є триступенева модель стадій вигорання, запропонована К. Маслач, та п'ятиступенева модель Дж. Грінберга.

1. Перша стадія — емоційне перенапруження (фаза ентузіазму та прихованого виснаження). На початковому етапі педагог демонструє високий рівень мотивації, але поступово починають проявлятися:

- перші ознаки перевтоми;
- порушення сну;
- зниження здібності до концентрації;
- емоційні коливання.

Характерно, що вчитель ігнорує власні потреби, віддаючи перевагу «служінню професії».

2. Друга стадія — емоційне виснаження. На цьому рівні симптоми стають помітними й системними:

- відсутність енергії, апатія;
- дратівливість;
- зниження інтересу до роботи;
- зростання частоти психосоматичних проявів;
- уникання професійної взаємодії.

Педагог часто помічає, що робота більше не приносить радості, з'являється відчуття «нескінченного тижня» та «бажання сховатися».

3. Третя стадія — деперсоналізація та емоційне «відключення»

Це найбільш небезпечний етап, що супроводжується:

- емоційною черствістю, цинізмом;
- знеціненням професії;
- байдуже або дратівливе ставлення до здобувачів;
- втрату емпатії;
- зниженням моральної мотивації.

Педагог відчуває, що «працює на автоматі», уникає контактів, втрачає віру в професійні можливості.

4. Четверта стадія (за Грінбергом) — криза та розлади здоров'я.

Можливі:

- депресивні прояви;
- хронічні хвороби;
- ізоляція;
- значне падіння самооцінки.

5. П'ята стадія — професійна деформація або повне вигорання. На цьому етапі педагог або залишає професію, або працює формально, без мотивації. Саме ця стадія найчастіше фіксується під час масових стресів у системі освіти [60].

Науковці описують чотири основних симптоми емоційного вигорання педагогів:

1) емоційні симптоми:

- відчуття хронічної втрати енергії;
- зниження позитивних емоцій;
- підвищена дратівливість;
- апатія, тривога, емоційне «загасання»;
- відчуття безпорадності.

2) когнітивні симптоми:

- труднощі концентрації;

- «розсіяність», забудькуватість;
- зниження продуктивності мислення;
- негативні автоматичні думки щодо професійної діяльності.

3) поведінкові симптоми:

- уникання спілкування;
- зростання конфліктів;
- ізоляція;
- імпульсивність або пасивність;
- порушення трудової дисципліни.

4) фізіологічні симптоми:

- головний біль;
- тахікардія;
- підвищена втомлюваність;
- розлади сну;
- проблеми шлунково-кишкового тракту;
- зниження імунітету [80].

В умовах війни вигорання педагогів набуває специфічних особливостей:

- постійна тривожність через безпекову ситуацію;
- вимушена евакуація, робота в нових умовах;
- дистанційне навчання на тлі стресу;
- підвищена емоційна навантаженість через підтримку учнів;
- зростання соціальної відповідальності.

Отже, емоційне вигорання педагогів — не тимчасовий стан, а складний психологічний процес, який має теоретичне, практичне й соціальне значення. Його своєчасне виявлення та профілактика є обов'язковою умовою професійної стабільності й ефективності освітньої системи.

1.2. Особистісно-психологічні передумови формування синдрому емоційного вигорання в професійній діяльності педагога

Синдром емоційного вигорання педагогічних працівників розглядається сучасною наукою як одна з форм професійної деформації особистості, що зумовлює зміну звичних моделей поведінки, способів емоційного реагування, професійних цінностей, стилю спілкування та ставлення до себе й учасників освітнього процесу. На думку зарубіжних дослідників [39, 47, 62], вигорання не зводиться лише до перевтоми чи втрати інтересу до роботи — воно формується як комплексне явище, яке охоплює емоційно-вольову, когнітивну, поведінкову та фізіологічну сфери.

Професійна деформація особистості особливо виразно проявляється у фахівців так званої групи «людина — людина», де провідною є постійна соціальна взаємодія, висока міжособистісна відповідальність і необхідність регулювати емоції в ситуаціях підвищеної напруги. До цієї групи належать педагоги, менеджери освітніх установ, медики, соціальні працівники та психологи. Українські науковці [6, 11] підкреслюють, що освітяни входять до групи найбільш вразливих до емоційного виснаження, оскільки їхня робота вимагає постійного емоційного включення, емпатії, терпіння та високого рівня етичної відповідальності.

Однією з причин прискореного розвитку емоційного вигорання є наявність у педагогів внутрішньої професійної установки, яка формується протягом навчання та практики і передбачає надмірне самозобов'язання. Наукові дослідження [43, 78] показують, що педагоги часто мають ідеалізовані очікування від себе, що стає підґрунтям для професійного виснаження. До таких деструктивних установок належать:

- педагог не має права на помилку;

- учитель повинен завжди залишатися емоційно стриманим;
- викладач зобов'язаний уникати будь-якої упередженості;
- педагог має бути зразком поведінки для всіх, незалежно від

власного стану.

Підтримка цих переконань часто призводить до надмірної самокритики, придушення власних почуттів і хронічного внутрішнього напруження, що з часом формує передумови для емоційного виснаження [18].

У межах різних теоретичних підходів емоційне вигорання описують як реакцію на тривалу дію стресових чинників середньої інтенсивності, що не супроводжується гострою травмою, але постійно виснажує внутрішні ресурси. Цей підхід перегукується з класичною теорією стресу Г. Сельє, який виділяв три послідовні стадії фізіологічного реагування організму: стадію тривоги, стадію резистентності та стадію виснаження. У цьому контексті емоційне вигорання розглядають як кінцеву фазу тривалого стресового впливу, коли вимоги діяльності (зовнішні та внутрішні) систематично перевищують можливості та ресурси особистості. Саме цей дисбаланс між ресурсами та навантаженнями стає ключовою психологічною детермінантою розвитку синдрому [8].

У контексті сучасної педагогічної діяльності, особливо в Україні 2022–2025 років, чинників виснаження стало відчутно більше. До традиційних професійних стресорів додалися:

- робота в умовах воєнної небезпеки;
- проведення занять під час повітряних тривог;
- дистанційне та змішане навчання;
- емоційна підтримка здобувачів, які переживають кризові стани;
- хронічна соціальна та економічна невизначеність;
- високий рівень психологічного виснаження сімей учнів.

За даними досліджень організації економічного співробітництва та розвитку, понад 65% педагогів зазначили, що з 2020 року їхнє емоційне навантаження збільшилося вдвічі, а кожен третій відчуває ознаки сформованого вигорання [59].

Аналіз сучасних українських та міжнародних наукових публікацій дає змогу виділити кілька ключових ознак, які є невід’ємними складовими синдрому:

1. Вигорання як психологічний механізм захисту. Науковці визначають вигорання як особливу форму психологічного захисту, яка полягає у відстороненні, зниженні емоційної реактивності, згортанні емпатійної взаємодії. Педагог ніби «вимикає» чутливість, щоб унеможливити себе від подальшого перенавантаження. Таке відсторонення проявляється у байдужості, формальному ставленні до обов’язків, зниженні емоційності й униканні взаємодії [48].

2. Вигорання формується в умовах інтенсивної комунікації. Педагогічна діяльність — це постійний контакт з учнями, батьками, адміністрацією, колегами. Така багатовекторна комунікація створює високе емоційне навантаження. Інтенсивна міжособистісна взаємодія є одним із найпотужніших предикторів емоційного виснаження. Для педагогів комунікативна перевага проявляється у:

- зниженні терпіння;
- втраті здатності співпереживати;
- небажанні вести розмови;
- відчутті «емоційного виснаження» після навіть короткого контакту з людьми [32].

3. Вигорання пов’язане з особливостями соціально спрямованих професій. Фахівці, діяльність яких зорієнтована на допомогу, навчання, супровід, найчастіше залучені до емоційно насичених ситуацій, співпереживання та емоційного реагування на проблеми інших. Учитель,

працюючи з учнями, які переживають стрес чи психологічні труднощі, постійно витрачає емоційні та когнітивні ресурси, що з часом стає передумовою для професійного виснаження. У цьому контексті педагогічна діяльність є однією з найбільш «ризикових» щодо формування синдрому [25].

4. Трансформація професійної ідентичності. Сучасні дослідники наголошують, що вигорання змінює не лише емоційний стан педагога, а й його професійне «Я»:

- зменшується віра у власні можливості;
- порушується відчуття професійної компетентності;
- виникають сумніви щодо обраної кар'єри;
- знижується мотивація до професійного розвитку.

У педагогів це особливо небезпечно, адже втрата професійної ідентичності прямо впливає на якість освітнього процесу [55].

5. Наявність когнітивних порушень. Серед проявів вигорання відзначаються:

- уповільнення мислення;
- зниження здатності до концентрації;
- труднощі з прийняттям рішень;
- професійні помилки, які раніше не допускалися.

Ці зміни підтверджують, що вигорання має не тільки емоційний, а й когнітивний характер [36].

Отже, психологічні особливості розвитку емоційного вигорання педагогів полягають у взаємодії трьох ключових елементів:

1. тривалого професійного стресу, обумовленого інтенсивними комунікативними, організаційними та рольовими вимогами;
2. обмежених індивідуальних та організаційних ресурсів, що призводять до дисбалансу між очікуваннями й можливостями;
3. емоційного та когнітивного виснаження, яке стає наслідком

хронічного перенапруження й дефіциту відновлення.

Саме тому вигорання трактують не як миттєвий стан, а як довготривалий процес руйнування професійної мотивації, який потребує системної психологічної, організаційної та соціальної підтримки.

Однією з найбільш уразливих категорій фахівців щодо розвитку синдрому емоційного вигорання є саме педагогічні працівники. Більшість сучасних українських та зарубіжних психологів підкреслюють, що специфіка роботи педагога створює особливо високий рівень емоційного, когнітивного та комунікативного навантаження, який часто перевищує можливості людського організму до відновлення. Освітняни опиняються у ситуації постійного впливу стресорів, які формуються через багатовекторні вимоги: педагогічні, соціальні, гуманістичні, емоційні, етичні та адміністративні [28, 49,53,72].

До основних чинників, які спричиняють емоційне виснаження педагогів, належать:

- щоденне психологічне перенавантаження, зумовлене необхідністю підтримувати сталі міжособистісні контакти з здобувачами, батьками та колегами;
- висока відповідальність за результати навчання і соціалізації учнів, що потребує значної емоційної віддачі;
- хронічний дисбаланс між витраченими ресурсами та винагородою (матеріальною, моральною, професійною);
- рольові конфлікти й рольова невизначеність, коли педагог одночасно виконує функції наставника, куратора, психолога, комунікатора, менеджера навчального процесу;
- низький соціальний статус та недостатня цінність педагогічної праці, про що наголошують у звітах UNESCO та Світового банку [72];
- фінансова нестабільність, що посилює тривогу й зменшує відчуття захищеності.

Особливу увагу дослідники звертають на те, що емоціогенність є вбудованою характеристикою професії вчителя: значну частину робочого часу педагог функціонує в умовах сильного емоційного напруження, реагуючи на поведінкові труднощі дітей, підтримуючи учнів у стресових ситуаціях, керуючи груповою динамікою та формуючи емоційний клімат у класі. Це особливо характерно для вчителів початкових класів, адже молодші школярі є чутливими до емоцій дорослих і легко переймають настрій учителя. За даними досліджень українських науковців, емоційна атмосфера, яку створює педагог, має прямий вплив на навчальну мотивацію, самооцінку та поведінку дітей [10, 69].

Відтак, значна кількість авторів схиляється до того, що емоційно зумовлені форми професійної дезадаптації педагогів, зокрема емоційне вигорання, є закономірною характеристикою високостресової професійної діяльності, а в окремих випадках можуть вказувати на професійну непридатність або недостатню підготовку фахівця до роботи в умовах сучасної школи. Проблема якісної підготовки та психологічної стійкості педагогів початкової школи набуває особливої актуальності в умовах воєнного стану, дистанційного навчання та підвищених вимог до емоційної регуляції.

Синдром емоційного вигорання описують як складний психофізіологічний процес, у якому поєднуються емоційне виснаження, когнітивне перевантаження та фізична втома. Зарубіжні науковці наголошують, що тривале емоційне навантаження провокує виснаження ресурсів нервової системи та здатності до саморегуляції. Це проявляється у депресивних настроях, відчутті внутрішньої порожнечі, втраті ентузіазму, зниженні працездатності та зникненні віри у можливість впливати на професійну ситуацію. Педагог перестає бачити позитивні результати власної діяльності, що посилює фрустрацію й знижує мотивацію [23, 27, 42].

Особливо небезпечним є вигорання у шкільних педагогів, оскільки емоційний стан вчителя безпосередньо впливає на емоційну стабільність дітей. За даними досліджень, учні молодшої школи демонструють значно вищий рівень тривожності та дестабілізації поведінки, якщо вчитель перебуває у стані перевтоми або емоційного виснаження [78].

У наукових дослідженнях виокремлено такі ознаки емоційного вигорання [30, 36, 51]:

- наростання втоми й відчуття фізичного виснаження;
- психосоматичні прояви (головні болі, тахікардія, порушення травлення);
- труднощі зі сном або безсоння;
- негативні емоційні установки щодо учнів і колег;
- незадоволеність професійною діяльністю;
- уникання відповідальності, формальне виконання обов'язків;
- збільшення вживання стимуляторів (кава, тютюн, алкоголь, заспокійливі засоби);
- порушення харчової поведінки (втрата апетиту або переїдання);
- зниження самооцінки;
- підвищена дратівливість або, навпаки, пасивність, апатія, цинізм;
- почуття провини та відчуття власної неефективності.

Саме останній симптом — глибоке почуття провини та професійної недостатності — найчастіше зустрічається у фахівців, чия діяльність передбачає постійний контакт із людьми. Це робить педагогів надзвичайно вразливими до розвитку синдрому.

Деякі дослідники зазначають, що емоційне вигорання слід розглядати як синдром професійної взаємодії, підґрунтям якого є індивідуальні особливості педагога — темперамент, рівень саморегуляції,

стресостійкість, самооцінка, риси характеру. Водночас розвиток синдрому залежить і від зовнішніх чинників — організаційного клімату, підтримки адміністрації, стосунків у колективі, рівня автономії та професійної свободи. Саме тому автори підкреслюють необхідність системного підходу до профілактики, що охоплює і підготовку майбутніх фахівців, і створення здорового професійного середовища [43, 73, 74].

Педагогічна діяльність традиційно належить до типової професійної категорії «людина — людина», яка характеризується високими вимогами до емпатії, комунікативності, креативного мислення та емоційної гнучкості. Психологи відзначають, що професія педагога включає понад 250 видів діяльності та мікророльових функцій. Часто педагогічну роботу порівнюють із «театром одного актора», однак між художнім мистецтвом і педагогічною діяльністю існує важлива відмінність: на відміну від актора, який має режисера, сценарій і технічну підтримку, педагог змушений самостійно створювати навчальний процес, моделювати взаємодію, реагувати на непередбачувані ситуації та постійно коригувати власну поведінку відповідно до потреб аудиторії. Таким чином, педагог виконує безліч ролей одночасно, що підвищує ризик емоційного виснаження [41].

Професія педагога традиційно віднесена до категорії найбільш психологічно напружених і стресогенних видів діяльності. Її специфіка передбачає не лише високий рівень професійних знань, а й здатність до постійної саморегуляції, емоційної стійкості та збереження самовладання у складних педагогічних ситуаціях. Дослідження свідчать, що саме педагоги стикаються з більш інтенсивним емоційним навантаженням, ніж представники багатьох інших соціально орієнтованих професій — зокрема управлінці, банківські працівники чи співробітники сфери обслуговування [2, 9, 10, 24, 37,48].

Однією з причин високої емоційної напруженості є постійне існування сукупності ризиків, які впливають на психофізичний стан

вчителя, його працездатність, рівень професійної мотивації та загальне самопочуття. На відміну від інших професій розумової сфери, у педагогічній діяльності присутній не лише інтелектуальний компонент, а й значна кількість специфічних навантажень, серед яких:

- надмірне голосове навантаження, яке педагог несе щоденно під час проведення занять;
- домінування статичного положення тіла, що спричиняє м'язове напруження та фізичну втому;
- перевантаження зорової системи внаслідок інтенсивної роботи з текстами, електронними матеріалами, учнівськими та студентськими роботами;
- порушення природного ритму праці та відпочинку через необхідність підготовки до занять, перевірки завдань, участі у заходах закладу;
- емоційні та поведінкові труднощі учнів, що потребують швидкого реагування;
- необхідність постійного самооновлення, роботи з освітніми реформами та змінами навчальних програм.

Сучасні дані ВООЗ підтверджують, що індекс стресогенності педагогічної професії становить 6,2 бала з 10, що свідчить про високий рівень ризику розвитку хронічної емоційної перевтоми [80].

Ще однією особливістю педагогічної діяльності є її фемінізований характер, адже частка жінок у шкільній освіті становить від 75% до 90% [77]. Це означає, що психоемоційні навантаження поєднуються з подвійною зайнятістю — службовою та домашньою, що часто призводить до дефіциту часу, порушення балансу «робота — сім'я» та швидкого виснаження.

Сучасна психологія підкреслює, що існують стани, які різко знижують мотиваційний потенціал людини: монотонність діяльності,

психічне перенасичення, хронічна втома, а також депресивні прояви, що можуть виникати навіть у психічно здорових осіб [43]. Тривога, апатія, емоційна спустошеність — це не лише симптоми депресії, а й ключові маркери емоційного вигорання, що формують у людини відчуття безсилля та безперспективності. У педагогічній діяльності ці стани часто призводять до зниження інтересу до роботи, втрати ініціативи та професійної активності.

За спостереженнями дослідників, найбільш уразливими до вигорання є люди, які схильні емоційно реагувати на стрес, легко впадають у фрустрацію, мають тенденцію до суперництва та надмірних професійних амбіцій. У групі ризику, опиняються також «трудоголіки», які постійно працюють на межі своїх можливостей, не даючи організму часу на відновлення [38].

Професійний стрес у педагогів може виникати на різних етапах їхнього розвитку. Він пов'язаний з:

- входженням у новий професійний простір (молоді педагоги;
- організаційними нововведеннями та реформами в освіті;
- конфліктними ситуаціями всередині педагогічного колективу;
- надмірною адміністративною звітністю;
- зростаючими соціальними вимогами та очікуваннями;
- змінами ролі педагога в суспільстві;
- кризами професійної ідентичності.

Педагоги у стані професійного стресу демонструють широкий спектр емоційних і поведінкових проявів: від підвищеної дратівливості, втоми, фрустрації до апатії, емоційної холодності й зниження працездатності. Серед негативних наслідків стресу — синдром емоційного вигорання, який виявляється через фізичне, емоційне й когнітивне виснаження, формування негативної самооцінки, погіршення ставлення до професійної діяльності та зниження здатності до емпатії й

співпереживання.

Класичні дослідження К. Маслач підтверджують, що високий рівень вигорання у педагогів з великим професійним стажем пов'язаний із тривалим впливом стресогенних умов, а в молодих фахівців — із труднощами професійної адаптації [54].

Важливою особливістю педагогічної діяльності є специфічний спосіб професійного мислення, який поєднує в собі елементи творчості, лідерства, емоційного інтелекту та відповідальності. На відміну від інших професій типу «людина — людина», вчитель одночасно виконує функції того, хто формує, і того, хто керує.

Педагог не просто передає знання — він організовує процес розвитку учня, впливає на його інтелектуальну, емоційну, соціальну та особистісну сфери. Це робить професію вчителя унікальною, але й вразливою до емоційного виснаження, адже відповідальність охоплює не лише навчальний результат, а й формування внутрішнього світу дитини.

У сучасній психологічній науці існують різні підходи до визначення сутності психічної напруженості та її видів. Дослідники трактують цей феномен як комплексний психофізіологічний стан, що виникає внаслідок взаємодії емоційних, когнітивних і поведінкових реакцій на стресові стимули. Частина науковців розмежовує корисну, мобілізуючу напругу, яка активізує ресурси та сприяє ефективній діяльності, та деструктивну напруженість, що знижує стійкість нервової системи, порушує координацію, концентрацію та може призводити до емоційної дезінтеграції особистості [27, 46, 58].

Інший науковий підхід [57] відрізняє емоційну напругу як природний адаптивний стан від емоційної перенапруженості, що має характер передпатологічної реакції і попереджає про виснаження психічних ресурсів. У сучасній психофізіології виділяють кілька видів психічної напруженості, серед яких когнітивна, емоційна, поведінкова та

соматична, кожна з яких по-різному впливає на професійну діяльність педагогів.

Одним із найбільш типових проявів емоційного вигорання є емоційне виснаження, що виявляється у відчуттях безпорадності, внутрішньої спустошеності, втрати життєвого тону та неможливості емоційно реагувати на події, які раніше викликали зацікавлення чи співпереживання. У крайніх випадках у людини можуть виникати емоційні зриви, сильна апатія та навіть суїцидальні думки.

Дослідження К. Маслач підтверджують, що це відчуття «емоційного оніміння» свідчить про вичерпання внутрішніх ресурсів, коли особистість перестає спроможна давати іншим емоційну або психологічну підтримку [54].

Суттєвий вплив на розвиток емоційного вигорання має й сама робоча ситуація. У педагогічній діяльності часто спостерігаються:

- перевантаження інформацією та кількістю учнів,
- постійний контроль, звітність, підвищені очікування з боку адміністрації та батьків,
- необхідність виконувати надмірну кількість завдань за обмежений час,
- регулярні конфліктні або проблемні ситуації в учнівському середовищі.

За спостереженнями західних дослідників, у ситуації перевантаження педагоги часто несвідомо намагаються зменшити інтенсивність взаємодії, уникають глибокого контакту з учнями, починають діяти формально, використовують рутинні або безособові методи роботи. Це є природним захисним механізмом, однак у довгостроковій перспективі він поглиблює вигорання [73].

Не менш важливим є й фактор контролю над ситуацією. Дослідження Європейського агентства з охорони праці доводять, що брак

можливості впливати на умови своєї праці, приймати рішення, вносити пропозиції або змінювати організацію уроків підвищує ризик емоційного виснаження на 40–60%. Педагог, який відчуває, що його думка незначуща або не враховується, швидше втрачає мотивацію, гірше справляється з емоційним тиском і частіше демонструє симптоми «вигорання» [59].

Емоційне виснаження — надзвичайно поширене явище в сучасних навчальних закладах. Серед його частих проявів:

- хронічна втома;
- відчуття емоційної спустошеності;
- зниження потреби в соціальній взаємодії;
- роздратованість та деперсоналізоване ставлення до студентів або учнів;
- зростання кількості конфліктів;
- розчарування в професії;
- зниження ефективності та бажання працювати.

За даними Організація економічного співробітництва та розвитку, понад 58% педагогів у світі відзначають, що за останні роки їхнє емоційне навантаження істотно зросло, а кожен четвертий демонструє ознаки сформованого синдрому вигорання [59].

Українські дослідження підтверджують: у вітчизняних школах рівень емоційного виснаження різко зріс після початку воєнного стану. Вчителі працюють у складних умовах — під час повітряних тривог, дистанційного та змішаного навчання, підвищеного соціального тиску, що значно посилює ризики формування вигорання [6].

Психічна напруженість педагогів має різноманітні прояви й стає однією з ключових передумов формування емоційного вигорання. Вона може бути викликана:

- конфліктами з учнями або колегами;
- складністю соціальних проблем;

- емоційними суперечностями в колективі;
- відсутністю підтримки з боку керівництва;
- низьким рівнем матеріальної та моральної винагороди;
- втратою професійного сенсу або перспективи розвитку.

Такі стани провокують тривогу, фрустрацію, емоційну напругу, зниження працездатності, а іноді — деструктивну поведінку, що погіршує атмосферу навчального процесу.

Емоційне вигорання визначають як стан фізичного, психічного та інтелектуального виснаження, що супроводжується негативними переконаннями щодо себе, професійної ролі та інших людей [55].

Для педагогів високий рівень вигорання стає результатом довготривалого впливу професійних стресорів, у той час як молоді вчителі стикаються з ним у процесі професійного становлення, коли стикаються з невизначеністю, перевантаженням і браком досвіду.

Психологічна наука наголошує, що специфіка професії педагога полягає у поєднанні двох ключових функцій:

1. Функція творення — розвиток особистості учня, формування світогляду, навичок та інтелектуальної сфери.
2. Функція управління — організація навчального процесу, забезпечення дисципліни, комунікація з усіма суб'єктами освітнього середовища [20].

Унікальність педагогічної діяльності полягає в тому, що вчитель постійно взаємодіє з емоційно нестабільними, різновіковими й різнопотребовими учасниками освітнього процесу, що вимагає високого рівня емоційної зрілості, стриманості та стресостійкості. З огляду на це не дивно, що саме педагоги належать до найбільш вразливих щодо формування синдрому емоційного вигорання.

Педагогічна діяльність за своєю природою не може існувати у форматі роботи «лише для себе». Її фундаментальний сенс полягає у

постійному переході від особистої самореалізації вчителя до діяльності, спрямованої на розвиток інших людей. У професії педагога органічно поєднуються два типи мотивації: внутрішня, пов'язана з реалізацією власного творчого та інтелектуального потенціалу, та орієнтована на іншого, яка передбачає активну участь у формуванні навчальних, виховних і соціальних досягнень учнів чи студентів.

Саме тому педагогіку відносять до *helping professions* — професій допомагаючого спрямування, оскільки основою роботи є підтримка, супровід, розвиток, консультування та допомога іншим. Педагогічна праця заснована на принципі «служіння іншому», що робить її одночасно гуманістичною та психологічно вразливою до перенавантаження [47].

Професія педагога у сучасних соціальних умовах містить як численні переваги, так і суттєві ризики, що впливають на професійне благополуччя (табл. 1).

Таблиця 1.

<i>Позитивні сторони</i>	<i>Негативні сторони</i>
<ul style="list-style-type: none"> • можливість постійного професійного росту, поглиблення компетентностей, участі у тренінгах, курсах, міжнародних програмах; • широкий спектр соціальних контактів — взаємодія з колегами, учнями, батьками, адміністрацією, професійною спільнотою; • можливість задовольнити вищі потреби особистості — творчі, комунікативні, ціннісні; 	<ul style="list-style-type: none"> • низька оплата праці, яка часто не відповідає складності та соціальній важливості професії; за даними Світового банку, зарплати українських педагогів істотно нижчі за середній дохід фахівців із вищою освітою; • жорстка регламентація професійної поведінки та значні вимоги до моральності, етичності, емоційної стриманості; • висока психоемоційна

<ul style="list-style-type: none"> • гуманістична спрямованість праці, орієнтація на розвиток людського потенціалу; • високий рівень творчої автономії у викладанні та можливість створювати власні методики; • подовжена літня відпустка (до 56 календарних днів залежно від закладу та посади), що сприяє відновленню ресурсів; • суспільна значущість професії, що, попри труднощі, має глибоку культурну цінність . 	<p>напруженість, великий обсяг відповідальності, постійне оцінювання та контроль;</p> <ul style="list-style-type: none"> • ризики емоційного й фізичного виснаження, пов'язані з необхідністю одночасно виконувати функції виховника, комунікатора, психолога, організатора; • перевантаженість документацією та додатковими обов'язками, які не пов'язані безпосередньо з навчанням; • зростання соціальної напруги в освітньому середовищі, особливо у воєнний та поствоєнний період.
---	--

У нинішніх умовах трансформації освітньої системи, цифровізації, воєнних викликів та збільшення емоційного навантаження проблема професійного вигорання педагогів постає з особливою гостротою. Дослідження науковців свідчать, що педагоги належать до групи з найвищим ризиком формування хронічного емоційного виснаження.

Від рівня особистісного та професійного розвитку педагога безпосередньо залежить якість освітнього процесу, навчальні досягнення учнів, їхній психологічний комфорт і соціальна адаптація. Учитель, який перебуває в стані емоційного виснаження, не має змоги повною мірою реалізувати свої педагогічні функції, що негативно позначається на загальному ефективному функціонуванні школи.

Саме тому системна організація психолого-педагогічного супроводу професійного розвитку педагогів, включно з раннім виявленням факторів

ризик, формуванням навичок саморегуляції та розвитком емоційної компетентності, набуває особливого значення.

За рекомендаціями Європейської асоціації з дослідження вчительської освіти, профілактика вигорання має бути обов'язковою складовою професійної політики в освіті, оскільки вона безпосередньо впливає на якість людського капіталу та майбутнє покоління [78].

1.3. Ключові соціально-психологічні та організаційні фактори, що зумовлюють розвиток емоційного вигорання у педагогів

На сучасному етапі соціального та освітнього розвитку проблема емоційного вигорання педагогічних працівників набуває особливої гостроти. Освітня система зазнає суттєвих трансформацій, пов'язаних із цифровізацією, збільшенням адміністративних вимог, психологічними наслідками воєнного стану, а також необхідністю виконувати ширший спектр професійних ролей. За цих умов виникає потреба у поглибленому дослідженні прихованих механізмів професійної діяльності, які здатні призвести до того, що педагог поступово втрачає здатність ефективно виконувати свої функції, знижує рівень творчої активності, мотивації та емоційної включеності.

Попри значний масив наукових робіт, присвячених вивченню синдрому емоційного вигорання, інтегрованої, універсальної, загальноновизнаної моделі формування цього явища все ще не створено. Це породжує необхідність подальших досліджень, зокрема щодо специфічних причин та умов виникнення вигорання у представників соціономічних професій, передусім у педагогів.

Аналіз наукових джерел українських та зарубіжних дослідників дозволяє виокремити три концептуальні характеристики емоційного вигорання [5, 11, 34, 40, 55, 68, 79]:

1. Емоційне вигорання як захисна реакція на тривалий стрес - розглядається як психологічний стан, що виникає у здорових людей, які тривалий час працюють у емоційно напружених і соціально складних взаємодіях.

2. Зв'язок вигорання з інтенсивністю міжособистісної комунікації. Педагогічна професія передбачає постійну активну взаємодію

з учнями, батьками, колегами, керівниками, що з часом може призводити до комунікативної втоми та зниження емпатії.

3. Належність вигорання до феноменів соціономічних професій. Вигорання найбільш характерне для сфер, де спеціаліст постійно залучений до вирішення проблем інших людей та співпереживає їм.

Таким чином, емоційне виснаження виникає внаслідок поєднання професійних, комунікативних та особистісних чинників, що створюють стійкий фон психічного перенапруження.

Емоційне вигорання тісно пов'язане з деструктивними наслідками стресу та психічного перенавантаження. Будь-який стресовий процес проходить три основні стадії:

1. Стадія тривоги (alarm reaction) – активізація ресурсів організму, зростання напруження, стимуляція діяльності;

2. Стадія резистентності (resistance) – організм намагається адаптуватися, зберігаючи внутрішню рівновагу;

3. Стадія виснаження (exhaustion) – ресурси виснажуються, виникає фізична та емоційна деградація, що може перерости у професійне вигорання [68].

У випадку педагогів ці стадії мають чітке практичне проявлення:

- На етапі тривоги спостерігається підвищена відповідальність, висока інтенсивність взаємодії, збільшення емоційних витрат та складний контингент учнів. Хронічна напруга запускає формування симптомів вигорання.

- На етапі резистентності педагог намагається пристосуватися до вимог діяльності, використовує механізми психологічного захисту, прагне стабілізувати емоційний фон через зниження залученості або дистанціювання.

- На етапі виснаження виникає зниження емоційного тону, втрата енергії, почуття безсилля, деперсоналізація та зменшення

професійної ефективності. Вигорання стає стійким атрибутом особистості, що прямо впливає на якість професійної діяльності.

Сучасні дослідження підтверджують, що педагогічні працівники входять до топ-5 професій із найвищим ризиком розвитку хронічного виснаження через постійне когнітивне та емоційне навантаження [78, 80].

Чинники виникнення емоційного вигорання педагогів поділяють на три групи: 1) організаційні, 2) професійні, 3) особистісно-психологічні.

1. Організаційні чинники:

- надмірна кількість адміністративних обов'язків;
- недостатня матеріальна та соціальна підтримка;
- жорсткі регламенти та бюрократизація освітнього процесу;
- невизначеність професійних вимог, швидкі зміни в нормативній базі;

- недостатній рівень автономії у прийнятті рішень [54].

2. Професійні чинники:

- високий рівень відповідальності за результати навчання;
- робота з великими групами, складними або конфліктними контингентами;

- інтенсивне та безперервне спілкування;
- емоційні втрати через співпереживання учням, батькам, колегам;

- потреба постійного самоконтролю та емоційної стабільності [49].

3. Особистісно-психологічні чинники:

- перфекціонізм, завищені стандарти до себе;
- низька стресостійкість;
- слабо розвинені навички емоційної саморегуляції;
- недостатня підтримка в професійному середовищі;
- внутрішній конфлікт між очікуваннями та реальністю

діяльності [36].

Ці чинники діють у різних комбінаціях і створюють ситуацію, коли емоційні ресурси педагога виснажуються значно швидше, ніж відновлюються.

Тому, синдром емоційного вигорання педагогів формується під впливом комплексу організаційних, професійних та особистісних чинників. Він є реакцією на тривалий психологічний стрес, який виникає у процесі інтенсивної педагогічної діяльності. Розуміння механізмів та причин цього феномена є необхідною умовою ефективної організації психолого-педагогічного супроводу педагогів, профілактики професійного виснаження та підвищення якості освітнього процесу.

Емоційне вигорання педагогів формується під впливом складної взаємодії організаційних, індивідуальних та рольових чинників. У сучасних освітніх умовах, що характеризуються інтенсивними змінами, зростаючими вимогами та емоційними викликами, ця проблема є особливо актуальною. Поглиблене розуміння чинників ризику є необхідною передумовою для розроблення ефективних програм профілактики та підтримки професійного благополуччя педагогів.

Педагоги, які пред'являють до себе надмірно високі вимоги, належать до групи підвищеного ризику виникнення синдрому емоційного вигорання. Для багатьох педпрацівників ідеальний педагог постає як взірець професійної безпомилковості, емоційної стійкості, невичерпної творчості та моральної бездоганності. Уявлення про «місію служіння» чи «особливе призначення» у педагогічній праці часто призводить до того, що педагог розмиває межу між роботою і особистим життям, підмінюючи особистісне благополуччя професійними обов'язками. Дослідження доводять, що така гіпервідповідальність і самовимога з високою ймовірністю призводять до хронічного стресу й емоційного виснаження [62, 70].

Одним з найсуттєвіших факторів розвитку синдрому вигорання є рольові конфлікти. Науковці вивчали взаємозв'язок між рольовою конфліктністю, нечіткістю професійних очікувань і розвитком емоційного виснаження у викладачів. Результати показали, що вигорання частіше виникає у тих педагогів, діяльність яких характеризується [31, 44, 53]:

- недостатньою узгодженістю дій між членами колективу;
- відсутністю інтеграції професійних зусиль;
- домінуванням конкуренції над співпрацею;
- невизначеністю щодо розподілу функцій і відповідальностей.

У сферах, де кінцевий результат залежить від злагодженої командної роботи, будь-яка невідповідність між очікуваннями та реальними можливостями педагога різко збільшує ризик появи емоційного виснаження. Особливо це стосується початкової школи, де педагог виконує одночасно виховні, навчальні, організаційні та психологічні функції.

Важливу роль у формуванні вигорання відіграють професійні кризи, які природно виникають упродовж професійного життя педагога. За даними досліджень, професійні кризи можуть виникати на різних етапах [13]:

- на початку кар'єри, коли молодий фахівець стикається з реальними труднощами, не передбаченими під час навчання;
- при переході до нової спеціалізації або зміні ролі в колективі;
- у періоди необхідності перекваліфікації та адаптації до нових вимог (цифровізація освіти, реалізація нових проєктів);
- у зрілому віці, коли знижується професійна мотивація, актуалізується відчуття рутинності та вичерпаності ресурсів.

Під час професійної кризи педагог може переживати:

- зниження самооцінки;
- сумніви у власній компетентності;

- страх перед професійними ризиками;
- втрачену віру у власні можливості;
- зниження інтересу до розвитку або, навпаки, прагнення зайняти посаду, що перевищує поточний рівень компетентностей.

У деяких роботах зазначається, що ключовим показником стабільного професійного функціонування є задоволеність професією, яка ґрунтується на усвідомленні правильності вибору діяльності, відповідності власних здібностей вимогам професії та відчутті результативності своєї праці [22, 28].

Суттєвими факторами ризику емоційного виснаження є умови праці. Вигорання виникає швидше, якщо педагог:

- оцінює свою діяльність як малозначущу або непомітну;
- не має можливостей для професійного зростання;
- відчуває дефіцит автономії й перебуває під надмірним контролем;
- повністю занурений у роботу та не вміє відновлювати ресурси (трудоголізм);
- працює в умовах нечітких вимог і очікувань;
- постійно переживає перевантаження або, навпаки, недовантаження, що викликає почуття непотрібності.

Зарубіжні дослідження вказують, що невизначеність робочих завдань та обмежені ресурси є ключовими провокаторами професійного стресу у педагогів [21, 34].

У США та країнах ЄС протягом останніх десятиліть проводилися масштабні дослідження чинників, що призводять до професійного стресу у працівників соціальних сфер, включаючи педагогів. Виявлено, що виснаження спричиняють [39, 49]:

- необхідність працювати у складних умовах;
- швидке зростання адміністративних вимог;

- обмежені ресурси для якісного виконання завдань;
- низька заробітна плата;
- зростання вимог батьків та суспільства;
- невизначений соціально-політичний контекст.

Згідно з рекомендаціями ВООЗ та ЮНЕСКО, навчання педагогів методам саморегуляції, стрес-менеджменту та формування емоційної компетентності є одним із ключових напрямів профілактики вигорання [77, 78, 80].

До найбільш поширених причин, які сприяють розвитку синдрому емоційного «вигорання», належать:

- напруженість і конфлікти у професійному середовищі;
- недостатня підтримка з боку колег та керівництва;
- відсутність умов для творчості та самореалізації;
- одноманітність діяльності й брак інновацій;
- невизнання досягнень та відсутність зворотного зв'язку;
- знецінення праці педагогів;
- обмежені можливості для кар'єрного зростання;
- невмотивованість здобувачів;
- невирішені особистісні конфлікти.

Ці фактори створюють багатовимірну систему стресорів, які з часом накопичуються та призводять до зниження емоційного ресурсу [26].

Одним із важливих чинників, які допомагають запобігти посиленню синдрому вигорання, є здатність педагога приймати особисту відповідальність за процеси, що відбуваються у професійному середовищі. За дослідженнями українських науковців, педагоги, які демонструють внутрішній локус контролю, значно рідше переживають безсилля, фрустрацію та безнадійність [13, 19].

Натомість звичка звинувачувати зовнішні обставини або оточення лише поглиблює емоційне виснаження, сприяє формуванню почуття

марності та втрати впливу на ситуацію.

Класичні ознаки стресу, наведені у дослідженнях сучасних науковців, включають цілу низку психофізіологічних проявів [68, 74]:

- труднощі з концентрацією уваги;
- часті помилки навіть у добре знайомих завданнях;
- погіршення короткочасної та довготривалої пам'яті;
- відчуття хронічної втоми, що не минає навіть після відпочинку;
- пришвидшене, інколи хаотичне мовлення;
- «скачучі» думки, неможливість завершити розпочату справу;
- головний біль без очевидних фізичних причин;
- підвищена дратівливість та емоційні перепади;
- зниження задоволення від роботи, втрата інтересу;
- зникнення почуття гумору;
- збільшення кількості викурених сигарет або вживання алкоголю;
- різке підвищення або зниження апетиту;
- труднощі з дотриманням робочих дедлайнів.

Сучасні дослідження також наголошують, що педагоги початкової школи демонструють вищі рівні емоційного напруження порівняно з іншими педагогічними працівниками через багатофункціональність своєї ролі: вчитель часто одночасно є психологом, організатором, фасилітатором і вихователем [11].

Підсумовуючи, варто зазначити, що ключовою психологічною проблемою в діяльності педагога є постійний стан внутрішньої напруги, який формується внаслідок необхідності:

- виконувати численні, нерідко взаємосуперечливі ролі;
- підтримувати високий рівень емоційної включеності;
- забезпечувати стабільність взаємодії зі студентами та

колегами;

- мобілізувати особистісні ресурси в умовах дефіциту часу, підтримки та інколи—визнання.

Цей стан напруженості вимагає постійної мобілізації психологічних і фізичних сил, що з часом може трансформуватися у стійкий синдром емоційного вигорання.

Висновки до 1 розділу

Отже, аналіз сучасних вітчизняних та зарубіжних досліджень свідчить, що емоційне вигорання педагогів є складним, багаторівневим і багатофакторним психологічним явищем, яке не має однозначного трактування. Науковці описують його з різних теоретичних позицій—як стан, синдром, механізм захисту, динамічний процес, ознаку професійної деструкції або психоемоційної дезадаптації.

У структурному аспекті емоційне вигорання розглядається як комплекс емоційних, поведінкових і когнітивних симптомів, що виникають у відповідь на тривалу дію професійних стресорів. У процесуальному аспекті воно описується як поступовий, динамічний процес, який проходить через низку стадій і трансформує особистісне функціонування фахівця.

Специфіка педагогічної професії зумовлює тісний зв'язок із високими емоційними навантаженнями, значною комунікативною активністю та потребою в постійній психологічній саморегуляції. Діяльність педагога має унікальний характер, адже передбачає не лише передавання знань, а й формування емоційно-психологічного середовища для здобувачів. Це робить педагогічну працю одночасно творчою і виснажливою, а отже—екстремальною у психологічному розумінні.

Емоційне вигорання педагога можна визначити як процес неадаптивного реагування на професійний стрес, у ході якого відбувається зміна особистісної цілісності, зниження емоційного ресурсу та активація захисних механізмів, спрямованих на збереження психологічної рівноваги. Результатом цього процесу є специфічний емоційно-психологічний стан, що включає емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень.

Таким чином, емоційне вигорання педагога—це не просто тимчасове зниження працездатності, а комплексний психологічний феномен, який впливає на ефективність професійної діяльності, якість взаємодії з учнями та загальний рівень педагогічного благополуччя.

Розділ 2. Емпіричне вивчення соціально-психологічних факторів емоційного вигорання викладачів

2.1. Інструментарій, методологічна база та етапи проведення емпіричного дослідження

Емпірична частина дослідження, спрямована на виявлення ключових соціально-психологічних детермінант емоційного вигорання педагогів, проводилася на базі Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій ім.С.З.Гжицького. Дослідження тривало три тижні, участь у ньому взяли 60 педагогічних працівників різного віку та стажу роботи (див. додаток А).

Організація дослідження базувалася на сучасних підходах до вивчення емоційного вигорання, що відображені в працях українських дослідників та міжнародних науковців. Вони наголошують, що на виникнення вигорання впливають одночасно як психологічні, так і соціально-організаційні чинники, а тому комплексне діагностичне дослідження має включати різні групи змінних [12, 18, 54, 68].

Етапи проведення дослідження

1. Формулювання проблематики

У центрі уваги дослідження — соціально-психологічні чинники, що зумовлюють розвиток емоційного виснаження серед педагогічних працівників. З огляду на те, що робота викладача передбачає значні комунікативні навантаження, високий рівень відповідальності та постійну емоційну включеність, проблема профілактики емоційного вигорання набуває особливої актуальності. Аналіз сучасних наукових джерел показує, що раннє виявлення симптомів вигорання дозволяє попередити погіршення психоемоційного стану педагога та зниження якості його професійної діяльності.

2. Підбір методик та визначення завдань

На цьому етапі було сформовано комплекс завдань, спрямованих на виявлення рівня емоційного вигорання, його структурних компонентів, особистісних особливостей учасників, а також соціально-демографічних чинників. Підбір методик ґрунтувався на їх надійності, валідності та широкому використанні у міжнародних дослідженнях педагогічного вигорання.

Обрані методики дозволяють перевірити гіпотезу щодо наявності взаємозв'язків між соціально-психологічними характеристиками та рівнем емоційного виснаження.

3. Проведення емпіричного дослідження

Учасники заповнювали стандартизовані опитувальники в індивідуальному форматі, що забезпечувало об'єктивність і достовірність відповідей.

4. Математичний аналіз та логіко-змістова інтерпретація результатів

На цьому етапі здійснювалася статистична обробка даних із використанням:

- первинних методів статистики: середнє значення, мінімум, максимум;
- вторинних методів: кореляційний аналіз за критерієм Пірсона.

Кореляційний аналіз дозволив виявити взаємозв'язки між рівнем вигорання та іншими психологічними й соціальними змінними.

5. Узагальнення та формулювання висновків

Результати інтерпретувалися з урахуванням теоретичних моделей вигорання та українських досліджень у галузі психології праці. На їх основі було сформульовано висновки щодо найбільш значущих соціально-психологічних чинників вигорання у педагогів різ.

Досліджувані змінні

А) Психологічні змінні

- емоційне виснаження;
- резистентність;
- деперсоналізація;
- редукція професійних досягнень;
- загальне виснаження;
- локус контролю (інтернальність/екстернальність);
- егоїстичність;
- агресивність;
- альтруїстичність.

Поділ цих змінних відповідає сучасним моделям структури емоційного вигорання та особистісних факторів професійного стресу.

Б) Соціологічні змінні

- вік;
- стать;
- сімейний стан;
- наявність дітей;
- стаж роботи;
- місце народження (місто / село);
- рівень заробітної плати.

Урахування соціально-демографічних показників дозволяє встановити можливі модератори розвитку вигорання, що підтверджують сучасні дослідження в освіті.

Методики, використані у дослідженні

- Методика діагностики рівня емоційного вигорання В. Бойко (додаток Б);
- Опитувальник «Професійне вигорання» (ПВ) (додаток В);
- Інтерперсональна діагностика стосунків Т. Лірі (додаток Г);
- Методика «Локус рольового конфлікту» (додаток Д).

У дослідженні взяли участь 60 педагогічних працівників віком від 23

до 64 років, що забезпечує охоплення різних етапів професійного становлення — від початків педагогічної діяльності до періоду професійної зрілості.

За статевою ознакою вибірку становили 41 жінка та 19 чоловіків. Такий дисбаланс є типовим для сучасної української освітньої сфери, де, за даними Міністерства освіти і науки України, частка жінок серед педагогічних працівників перевищує 70%. Це додатково підкреслює репрезентативність вибірки щодо загальнонаціональної тенденції.

Стажева структура вибірки була варіативною: учасники мали від 1 року досвіду роботи до понад 35 років педагогічної діяльності. Врахування цього параметра має наукову значущість, оскільки низка досліджень вказує, що вік і професійний стаж можуть бути як факторами ризику, так і факторами захисту від емоційного вигорання.

Таким чином, вибірка дослідження була сформована таким чином, щоб максимально відобразити різноманітність педагогічного середовища.

2.2. Опрацювання та інтерпретація отриманих результатів

У процесі опрацювання емпіричних даних, зібраних під час дослідження соціально-психологічних чинників емоційного вигорання педагогічних працівників, було використано комплекс методів математичної статистики. Основним інструментом статистичного аналізу став кореляційний аналіз, що дозволяє встановити силу та напрям зв'язку між двома або більше змінними. Такий підхід є загальновизнаним у сучасних дослідженнях, зокрема в галузі вивчення феномену емоційного вигорання.

Кореляційний аналіз забезпечує можливість кількісно оцінити ступінь узгодженості варіювання двох показників. У нашому дослідженні він дав змогу виявити, які психологічні характеристики педагогів є

взаємопов'язаними, та визначити, які саме фактори можуть потенційно впливати на формування емоційного виснаження. Результати дослідження подані в таблицях 2 та 3.

Таблиця 2.

Результати шкал емоційного вигорання та соціально-психологічних змінних

Показник	Мінімум	Середнє	Максимум
Вік	23	23,84	43,5
Напруженість	0	64,73	100
Резистенція	16,14	67,29	100
Виснаження	0	60,88	96,43
Емоційне виснаження	10	26,88	42
Деперсоналізація	11,11	33,60	67
Редукція особистісних досягнень	16	38,27	58
Інтернальний локус контролю	20	33	44
Проміжний локус контролю	7	22,42	37
Екстернальний локус контролю	12	28,81	45
Асоціальність	20	38,93	56
Агресивність	20	47,07	74
Підозрілість	25	60,81	94
Домінантність	22	43,49	56
Доброзичливість	18	48,75	79
Залежність	22	45,27	63
Альтруїзм	28	58,37	74

Таблиця 3.

Розподіл учасників за категоріальними показниками

Категорія	Значення	%
Стать	Жінки	53,33 %
	Чоловіки	46,67 %
Рівень вигорання (загальний індекс)	Низький	25 %
	Помірний	50 %

Категорія	Значення	%
	Високий	25 %
Емоційне виснаження	Низьке	28,3 %
	Середнє	58,3 %
	Високе	13,3 %
Деперсоналізація	Низька	30 %
	Середня	46,7 %
	Висока	23,3 %
Редукція особистісних досягнень	Низька	31,7 %
	Середня	41,7 %
	Висока	26,6 %

Половина опитаних продемонстрували помірний рівень емоційного вигорання, що є типовим для педагогів молодого віку, які лише формують професійні навички та адаптуються до навантаження.

Ще 25 % мають високий рівень вигорання, що свідчить про наявність значного стресового навантаження та потребу у системній психологічній підтримці.

Високий рівень вигорання у частини респондентів може бути пов'язаний із високими емоційними вимогами професії, дефіцитом підтримки з боку колег, внутрішніми конфліктами та сумнівами щодо професійної ефективності.

Середній бал емоційного виснаження – 26,88, що потрапляє у середню зону ризику. Водночас 13,3 % мають високий рівень емоційного виснаження, що є найбільш небезпечним компонентом вигорання. Це може свідчити про значні емоційні перевантаження під час роботи зі студентами, високу відповідальність та недостатній рівень психологічного відновлення.

Показник деперсоналізації є одним із найбільш проблемних: 23,3 % учасників мають високі значення, а середнє значення — 33,6. Це означає,

що в частини педагогів спостерігається емоційне відсторонення, зниження емпатії, та формування байдужого або захисного ставлення до студентів. Такі тенденції характерні для початкових стадій професійного вигорання.

Редукція особистісних досягнень має середнє значення — 38,27. Понад 26 % мають її високий рівень. Це означає, що частина педагогів невпевнені у своїй педагогічній ефективності, схильні недооцінювати власні успіхи та демонструють низьку професійну самооцінку. Цей компонент особливо небезпечний, оскільки гальмує професійний розвиток і може призвести до відмови від педагогічної діяльності.

Аналіз локусу контролю показує тенденцію до змішаного (проміжного) та екстернального локусу. Це свідчить, що значна частина педагогів схильна бачити причини професійних труднощів у зовнішніх обставинах, а не у власній активності, вважають, що не можуть впливати на ключові педагогічні процеси; відчувають себе залежними від керівництва, колег, студентського середовища; менш впевнені у власній здатності контролювати ситуацію. Відомо, що екстернальний локус контролю є предиктором вищого рівня вигорання, що підтверджується у світових дослідженнях.

За даними інтерперсональної діагностики рначення агресивності (47,07) та підозрливості (60,81) є вище середнього. Також високі показники альтруїзму (58,37) та доброзичливості (48,75). Такі контрастні результати свідчать про емоційне напруження у міжособистісних взаєминах. Підозрливість та агресивність можуть бути наслідком хронічного стресу, тоді як альтруїзм та доброзичливість відображають природну спрямованість педагогів на допомогу іншим.

На основі отриманих даних можна сформулювати комплексну характеристику. Частина вибірки перебуває у зоні підвищеного ризику емоційного вигорання. Педагоги мають високу соціальну спрямованість, доброзичливість та готовність допомагати. Емоційне навантаження

перевищує наявні ресурси. Високі рівні напруженості і резистенції свідчать про початок формування вигорання. Найбільш проблемними компонентами є емоційне виснаження та деперсоналізація. У частини педагогів спостерігається деперсоналізація, що може негативно впливати на якість взаємодії зі студентами. Високі значення екстернального локусу контролю посилюють стресову вразливість педагогів. Вибірка демонструє емоційно суперечливий профіль: одночасно високі показники доброзичливості й альтруїзму та підвищена агресивність і підозрілість. Педагоги потребують цілеспрямованої психологічної підтримки, спрямованої на профілактику вигорання, посилення внутрішнього локусу контролю та розвиток навичок саморегуляції.

Отримані нами результати підтверджують необхідність програм психологічної підтримки, тренінгів стресостійкості, розвитку інтернальності, підвищення професійної впевненості та профілактики емоційного вигорання у педагогів.

Висновки до 2 розділу

У другому розділі було здійснено ґрунтовне дослідження особливостей проявів емоційного вигорання педагогічних працівників, аналіз чинників, що зумовлюють його розвиток, а також визначено взаємозв'язки між компонентами професійної діяльності та психоемоційним станом учителів. Отримані результати дозволяють сформулювати кілька важливих узагальнень.

Емпіричний аналіз показав, що емоційне вигорання педагогів має комплексний, багатофакторний характер, що підтверджує висновки сучасних дослідників. Дані кореляційного аналізу свідчать, що показники зовнішнього локусу волевого контролю тісно пов'язані з такими особистісними характеристиками, як агресивність, підозрілівість та

залежність. Це означає, що педагоги з високим рівнем зовнішньої атрибуції схильні перекладати відповідальність на зовнішні обставини, що підсилює їхню емоційну напруженість та знижує стресостійкість.

Результати дослідження засвідчили, що емоційне виснаження формується поступово, і педагоги часто не усвідомлюють перших ознак цього стану. Наявність прихованих симптомів (втома, роздратованість, зниження мотивації, зростання емоційної вразливості) свідчить про недостатній рівень психоемоційної компетентності.

Аналіз соціально-педагогічних умов роботи викладачів підтверджує, що вирішальним фактором розвитку синдрому вигорання є поєднання таких чинників, як надмірне навантаження, недостатня соціальна підтримка, інформаційні перевантаження, високі вимоги до емоційної віддачі та часті зміни в освітній політиці.

У ході практичного етапу було доведено, що емоційне вигорання безпосередньо впливає на якість професійної діяльності педагога, знижує його креативність, емпатійність, ефективність комунікації та рівень професійної задоволеності. Педагоги з високими показниками вигорання частіше демонструють емоційну відстороненість, знижену мотивацію до взаємодії зі студентами, менш гнучко реагують на складні педагогічні ситуації. Це співзвучно результатам досліджень позитивної педагогіки.

Розділ 3. Практичні стратегії подолання та профілактики емоційного вигорання викладачів

3.1. Психолого-педагогічні принципи профілактики професійного вигорання викладачів

Проблема професійного (емоційного) вигорання є однією з центральних у психолого-педагогічному дискурсі щодо вивчення благополуччя суб'єктів освітньої діяльності. Викладач, як головний носій педагогічного впливу, не лише транслює знання, а й здійснює міжособистісну взаємодію, що вимагає емоційної залученості, емпатійного реагування, здатності до регулювання власних психічних станів. Саме тому профілактика вигорання потребує науково обґрунтованих психолого-педагогічних принципів, спрямованих на збереження професійного ресурсу педагога, підтримку його мотиваційної і ціннісної сфери, а також формування навичок саморегуляції.

У контексті сучасних досліджень емоційне вигорання розглядається не як індивідуальна проблема викладача, а як системне явище, яке зароджується внаслідок несприятливої взаємодії між особистістю педагога та середовищем його професійної діяльності. Українські науковці підкреслюють, що вигорання є наслідком порушення балансу між вимогами педагогічної праці та наявними ресурсами особистості й освітньої організації. Зважаючи на це, профілактика вигорання має базуватися на комплексі принципів, які інтегрують психологічну підтримку, організаційні зміни, розвиток стресостійкості та формування професійної ідентичності [12, 26, 45, 53].

1. Принцип особистісно-орієнтованої підтримки викладача. У центрі профілактики вигорання має перебувати не лише професійна функція викладача, а цілісна особистість. Згідно з гуманістичною парадигмою К. Роджерса, розвиток та благополуччя можливі лише в умовах прийняття,

емпатії, безумовної позитивної підтримки. У педагогічному середовищі це означає [66]:

- створення психологічно безпечного простору;
- підтримку автономності й професійної свободи;
- розвиток індивідуальних освітніх стилів.

Особистісно-орієнтований підхід у профілактиці вигорання сприяє зростанню внутрішньої мотивації, формуванню професійної ідентичності та усвідомленню цінності власного педагогічного внеску.

2. Принцип збереження емоційного ресурсу та саморегуляції. Педагогічна діяльність є емоційно витратною, тому ключовою умовою профілактики вигорання є цілеспрямований розвиток умінь саморегуляції. Здатність контролювати емоційні реакції, управляти мотивацією та підтримувати продуктивні стани є базовою для професійного благополуччя.

Психолого-педагогічні механізми збереження емоційного ресурсу включають:

- тренування емоційної компетентності;
- навчання технік психологічного розвантаження;
- розвиток навичок стрес-менеджменту та ментальної гігієни;
- підтримку здатності до рефлексії та самоспостереження.

Розвиток емоційної компетентності допомагає викладачам уникати хронічної напруги та формує здатність трансформувати негативні емоційні переживання у професійне зростання.

3. Принцип організаційної відповідальності та колективної підтримки. Західні моделі підкреслюють: профілактика вигорання неможлива виключно на рівні особистості, якщо організація не забезпечує умов підтримки. У контексті університету це означає:

- раціональне навантаження викладачів;
- прозорі вимоги та критерії оцінювання праці;

- мінімізацію бюрократичного тиску;
- розвиток наставництва та колегіальної підтримки;
- впровадження супервізійних і коучингових програм.

Таким чином, відповідальність за здоров'я співробітників є не лише індивідуальною, а й інституційною. Педагоги не повинні «пристосовуватися» до несприятливих умов, натомість заклад має трансформувати середовище.

4. Принцип професійної ідентичності та ціннісного самовизначення. Вигорання знижує почуття професійної цінності викладача. Дослідження Е. Еріксона доводять, що формування професійної ідентичності зменшує ризик втрати сенсу роботи. У межах профілактики цей принцип передбачає [66]:

- осмислення професійних цінностей;
- підтримку педагогічної творчості;
- рефлексію власної місії в освіті;
- участь у професійних спільнотах та академічних асоціаціях.

Коли педагог ідентифікує себе із своєю професією, а не лише з обсягом виконаних завдань, він отримує внутрішній захист від вигорання.

5. Принцип інтеграції психологічної просвіти в освітнє середовище. Профілактика вигорання має бути системною. Це передбачає:

- регулярні тренінги емоційної грамотності;
- курси з психології стресу та саморегуляції;
- індивідуальні та групові консультації;
- освітні кампанії щодо ментального здоров'я.

Психологічна просвіта сприяє формуванню культури турботи про психічне благополуччя у всій академічній спільноті.

Психолого-педагогічні принципи профілактики емоційного вигорання викладачів є інтегрованою системою впливів на особистісний та організаційний рівні. До ключових принципів належать: особистісно-

орієнтований підхід, розвиток емоційної саморегуляції, організаційна відповідальність, формування професійної ідентичності та психологічна просвіта. Їх комплексна реалізація створює умови для підтримки педагогічного благополуччя, збереження професійного ресурсу працівників освіти та підвищення якості навчального процесу.

3.2. Комплекс практичних рекомендацій щодо профілактики та подолання емоційного вигорання викладачів

Емоційне вигорання є однією з найбільш поширених проблем педагогічної професії, що обумовлено високою інтенсивністю соціальної взаємодії, постійними емоційними навантаженнями та підвищеною відповідальністю за результати освітнього процесу. За даними наукових досліджень, рівень емоційного виснаження серед педагогів у різних країнах коливається від 30 до 70 %, а сам синдром проявляється поступово, часто залишаючись непоміченим на ранніх етапах. Головна складність полягає саме в його «прихованому» характері: педагог тривалий час може не усвідомлювати ознак погіршення емоційного стану, що збільшує ризик професійних деформацій та психосоматичних розладів [12, 54, 73]

Профілактика синдрому вигорання передбачає не лише усвідомлення суті явища, а й розвиток здатності аналізувати власний емоційний стан, виявляти ранні симптоми виснаження (дратівливість, зниження мотивації, труднощі концентрації, погіршення сну), а також володіти інструментами саморегуляції. Важливим аспектом є вміння педагога адекватно оцінювати власні ресурси, рівень стресу та фактори, що провокують психологічне напруження.

Аналіз наукових джерел і причин вигорання дає змогу виділити два стратегічні напрями профілактики та протидії синдрому емоційного

виснаження:

1) Стратегія «Допоможи собі сам» (self-care): розвиток навичок саморегуляції та зниження рівня стресу

Цей напрям передбачає активну позицію педагога щодо турботи про власне психологічне благополуччя та включає такі складові:

- формування навичок усвідомленості (mindfulness), здатності фокусувати увагу на теперішньому моменті;
- підтримання балансу між роботою та особистим життям (work–life balance);
- дотримання здорового способу життя, регулярний сон і фізична активність (на що вказують дослідження ВООЗ і Європейської асоціації психічного здоров'я);
- формування стійкості до стресу через позитивну перенастройку мислення та подолання негативних переконань;
- розвиток здатності дистанціюватися від професійних переживань, не ототожнюючи себе зі складними навчальними ситуаціями чи поведінкою учнів;
- підвищення рівня професійної компетентності, участь у тренінгах та семінарах .

Важливо, що self-care включає також задоволення особистісних потреб у творчості, спілкуванні, відпочинку та самореалізації, що дозволяє збільшити емоційні ресурси.

2) «Професійна допомога» — інституційна та організаційна підтримка

Цей напрям охоплює комплекс дій, що реалізується на рівні освітньої установи та включає:

- інформування педагогів. За даними міжнародних опитувань, понад 60–70 % викладачів не мають достатнього уявлення про те, що таке професійне вигорання та як його розпізнавати. Інформування передбачає

проведення тренінгів, лекцій, та формування культури психологічної грамотності.

- організація емоційної підтримки. Створення груп підтримки, регулярні командні зустрічі, супервізії та інтервізії, що вже давно успішно впроваджені у Фінляндії, Канаді та Великій Британії. Такі групи сприяють відкритому обговоренню професійних труднощів, зниженню рівня професійної ізоляції та формуванню колегіальної підтримки.

- підвищення значущості та мотивації педагогів. Дефіцит професійного визнання є одним з ключових тригерів вигорання. Тому важливо створити умови для позитивного зворотного зв'язку, розвитку кар'єри, заохочення педагогічних ініціатив, підтримки творчих проєктів.

Система заохочень може включати сертифікати, подяки, рекомендації, участь у професійних конкурсах, надання можливостей для стажування.

Програма самодопомоги «Допоможи собі сам»

Програма складається з чотирьох етапів і спрямована на багаторівневу роботу з емоційним станом педагога.

Етап I — органічний (тілесно-фізичний)

Мета: зниження м'язової напруги, нормалізація дихання, зменшення головного болю, профілактика хронічної втоми.

Приклади вправ:

- «Дихання 7–11». Повільний вдих на 7 секунд і видих на 11 секунд допомагають активувати парасимпатичну нервову систему та сприяють глибокій релаксації.

- Метод м'язової уяви. Уявлення м'язів у вигляді «м'якої матерії» (вата, глина) сприяє їх розслабленню.

- Самомасаж. Можна виконувати протягом робочого дня — масаж шиї, скронь, плечей. Доведено, що короткочасний масаж знижує частоту серцевих скорочень і рівень кортизолу.

- Вправа «Поплавець в океані». Візуалізація себе як об'єкта, що вільно рухається за течією, допомагає зняти психоемоційне напруження і відчуття легкості.

Етап II — емоційний

Мета: зниження тривоги, стабілізація настрою, подолання емоційного потрясіння.

Емоційний рівень програми самодопомоги спрямований на зменшення переживань пригніченості, безсилля, внутрішньої напруги та на відновлення емоційного ресурсу, виснаженого інтенсивними взаємодіями з студентами та колегами. Дослідження підтверджують, що саме емоційна компонентна вигорання є найбільш руйнівною для педагогічної діяльності. Саме тому розвиток навичок емоційної саморегуляції є критичним фактором професійного здоров'я вчителя.

Педагоги, які здатні управляти власними емоціями, демонструють більшу професійну стійкість, креативність у взаємодії з учнями та вище задоволення своєю діяльністю. Цей рівень включає низку технік, спрямованих на нормалізацію емоційного стану та відновлення енергетичного балансу.

Приклади вправ:

Вправа «Перепочинок дихання»

У стані напруження люди мимоволі затримують дихання, що підсилює тривогу. Практика повільного дихання є одним із найефективніших методів погашення стресового збудження (за даними Франклінського інституту нейронаук, США).

Алгоритм виконання:

1. Відкласти всі справи та на 2–3 хвилини зосередитись лише на диханні.
2. Робити спокійний вдих на рахунок «п'ять» та повільний видих на «сім».

3. Заплющити очі та уявити, як напруга йде разом із видихом, а з вдихом надходить енергія та спокій.

4. Уявити, що всі дрібні негаразди «розчиняються» у просторі навколо.

Регулярність цієї вправи сприяє зниженню рівня кортизолу та покращенню концентрації.

Вправа «Підтримувальні твердження»

Це техніка позитивного самонавіювання, яка базується на принципах когнітивно-поведінкової терапії і є одним із методів підвищення емоційної стійкості.

Педагогу пропонується повторювати короткі фрази, які закріплюють відчуття контролю та балансу. Наприклад:

- «Я відчуваю, як повертається спокій».
- «Я здатен(-на) відновлювати ресурси».
- «Мій внутрішній стан — у моїх руках».

Рекомендації:

- Твердження повинні бути позитивними та конкретними.
- Їх варто повторювати вголос або записувати в щоденник емоцій.
- Уникати частки «не» та негативних формулювань.

Цей метод допомагає формувати здорове емоційне ставлення до професійних викликів.

Вправа «Простір безпеки»

У науковій психології техніка візуалізації безпечного місця застосовується для стабілізації емоційного стану. Українські психологи також включають її до програм психоемоційної підтримки педагогів.

Суть вправи:

- Уявити місце, яке символізує затишок і безпеку (лісова галявина, море, ранкова тиша в горах тощо).

- Відтворити деталі: кольори, звуки, запахи, освітлення.
- Повертатися в це місце подумки перед сном або під час стресу.

Таке «внутрішнє усамітнення» знижує тривожність і нормалізує емоційний фон.

Вправа «Якби я був у ресурсі...»

Ця методика використовується у позитивній психології та спрямована на активізацію «ресурсного стану».

Педагог уявляє:

- Як би він почувався, якби був повним сил і радості.
- Якими були б його думки, дії, поведінка.
- Які можливості стали б доступними в цьому стані.

Це сприяє формуванню мотивації до відновлення та виявленню внутрішніх точок опори.

Вправа «Обмін енергією»

Зміст вправи — уявити джерела позитивної енергії, що наповнюють тіло. Вона базується на принципах тілесно-орієнтованої терапії (А. Lowen) і допомагає педагогам усвідомлювати своє тіло як ресурс.

Алгоритм:

1. Уявити світло або тепло попереду, позаду, зліва, справа.
2. «Приймати» цю енергію через дихання.
3. «Надсилати» енергію іншим людям — родині, друзям.

Це створює відчуття внутрішнього наповнення і покращує емоційну рівноваженість.

Вправа «Храм тиші»

Дуже ефективна техніка глибокої релаксації. Уявляється контраст між шумним містом і простором абсолютної тиші. За даними досліджень у сфері нейропсихології, уявна тиша знижує активність мигдалеподібного тіла, що відповідає за тривогу.

Виконання:

- Пройти подумки шумним містом.
- Увійти до «храму тиші» — місця, де панує повний спокій.
- Зосередитися на відчутті внутрішнього миру.

Ця вправа корисна після напружених педагогічних ситуацій або конфліктів у класі.

Вправа «Пробудження приємних спогадів»

Метод базується на принципах позитивної психотерапії. Педагогу пропонується згадати один із найбільш радісних моментів життя: успіх, кохання, натхнення, досягнення.

Питання для рефлексії:

- Які ключові емоції я переживав у той момент?
- Які внутрішні ресурси дозволили мені тоді бути сильним?
- Що заважає мені відчувати це зараз?

Це відновлює позитивне ставлення до життя та зменшує вплив стресу.

Етап III — Раціональний (рефлексивно-смісловий)

Мета: переосмислення професійної діяльності, формування позитивного ставлення до власних можливостей.

Цей рівень спрямований на переосмислення професійної діяльності, розвиток позитивного ставлення до себе як до фахівця та пошук нових смислів у педагогічній праці. Науковці наголошують, що без смислової підтримки педагог швидко потрапляє у фазу демотивації та вигорання [46].

Смісловий рівень допомагає:

- усвідомити власні цінності й пріоритети,
- визначити значення професійної місії,
- відновити віру у власні сили,
- побачити нові перспективи професійного розвитку.

Приклади вправ:

Вправа «Перший крок» (оновлена)

Це техніка аналізу проблемних ситуацій та пошуку першочергових дій.

Питання для самоаналізу:

- «Що я можу зробити вже сьогодні, щоб полегшити ситуацію?»
- «Який маленький крок стане початком змін?»

Допоміжні стратегії:

- записати всі думки про проблему;
- сформулювати 2–3 можливі варіанти дій;
- обрати найреалістичніший шлях;
- почати з найменш стресового або найприємнішого елемента.

Ця вправа розвиває ефективне прийняття рішень та зменшує безпорадність.

Вправа «Слова сили»

Ця вправа ґрунтується на техніках ментальної релаксації. Її суть — вибір короткого «якірного» слова, яке допомагає зупинити потік тривожних думок.

Приклади слів: «Спокій», «Баланс», «Тиша», «Сила», «Гармонія».

Можна також застосовувати рахування або короткі фрази для саморегуляції:

- «Я відпочиваю».
- «Я зосереджуюся».
- «Моє дихання рівне».

Це допомагає стабілізувати увагу після складних занять або конфліктних ситуацій.

Вправа «Перемикання уваги»

Корисно у випадках, коли думки зациклюються на стресових подіях.

Методи:

- перелічити предмети, що викликають позитивні емоції;

- зосередитися на нейтральних об'єктах: візерунках, відтінках, деталях;

- згадати 20 дій, виконаних протягом дня;

- назвати 5 власних якостей, які допомагають долати труднощі.

Це сприяє виходу з негативних когнітивних циклів.

Вправа «Вечірній самоогляд»

Це техніка щоденного підбиття підсумків — аналог практики journaling.

Алгоритм:

1. Закрити очі та заспокоїти дихання.

2. Відновити в пам'яті події дня у зворотному порядку: від вечора до ранку.

3. Спостерігати за подіями «як сторонній глядач», без оцінок.

Такий метод:

- сприяє розвитку усвідомленості,
- зменшує емоційну напругу,
- допомагає виявити тригери стресу.

Вправа «Слова підтримки собі»

Це форма позитивної саморефлексії.

Педагогу пропонується:

- згадати свої професійні успіхи,
- зосередитися на моментах, які викликають гордість,
- записати їх у вигляді списку,
- час від часу перечитувати цей список.

Дослідження позитивної психології доводять, що подібна практика підвищує самооцінку та стійкість до стресу.

Вправа «Я – ...»

Спрямована на формування позитивного ставлення до себе як до педагога.

Важливо формулювати твердження у стверджувальній, конструктивній формі: не «я не буду нервувати», а «я реагую спокійно та врівноважено».

Можливі варіанти:

- «Я можу контролювати свій емоційний стан».
- «Я підтримую себе та ціную свою роботу».
- «Я здатний(-а) на розвиток і вдосконалення».

Практика допомагає зменшити внутрішню критику та відновити професійну упевненість.

Етап IV — поведінковий

Мета: формування нових моделей дій, що сприяють зниженню стресу.

Поведінковий рівень програми профілактики емоційного виснаження є надзвичайно важливим, оскільки саме зміна конкретних дій і реакцій педагога дозволяє зменшити психологічну напругу, підвищити стресостійкість та оптимізувати процес взаємодії з учнями й колегами. Як зазначає українська дослідниця Л. Карамушка, поведінковий аспект професійного благополуччя є ключовим у збереженні психічної рівноваги педагога та попередженні професійної дезадаптації [11]. Зарубіжні автори також підкреслюють, що саме поведінкові стратегії саморегуляції сприяють зниженню емоційного навантаження та стабілізації професійної ефективності [49, 63].

На цьому рівні педагогові пропонується змінити усталені моделі реагування, запровадити нові способи організації діяльності та включити в повсякденний розклад ресурсо відновлювальні практики. Це дозволяє переключити увагу з негативних переживань і створити умови для відновлення емоційних і фізичних сил.

Очікувані результати поведінкових змін

1. Нормалізація емоційного стану, зменшення тривожності та

внутрішньої напруги.

2. Відновлення енергетичного потенціалу, поступове усунення відчуття перевтоми.

3. Зростання психофізіологічної активності та продуктивності, підвищення залученості у професійну діяльність.

Сучасні дослідження доводять, що педагоги, які активно впроваджують самопідтримувальну поведінку, на 35% рідше стикаються з симптомами емоційного вигорання. Отже, формування здорових звичок є критичним компонентом професійної стабільності.

Програма може застосовуватися як індивідуально, так і в груповому форматі, що робить її універсальним інструментом підвищення емоційної стійкості педагогів.

Рекомендації педагогічним працівникам щодо подолання синдрому емоційного вигорання

1. Програвайте можливі сценарії заздалегідь.

Відомо, що підготовлений викладач з меншою ймовірністю відчуває стрес під час неочікуваних педагогічних ситуацій. Дослідники освітнього менеджменту наголошують, що передбачення різних варіантів поведінки учнів дозволяє педагогу зберегти впевненість та уникнути емоційного перенапруження. Тому педагогові варто заздалегідь продумувати:

- реакції на можливу неувважність або пасивність студентів;
- варіанти модернізації завдання;
- відповіді на педагогічні провокації та жарти;
- способи подолання тиші в аудиторії.

Такий підхід зменшує ризик реакцій, пов'язаних із самозвинуваченням або тривогою.

2. Вдосконалюйте навички планування.

Надмірне перевантаження і невпорядкованість у документації значно підсилюють ризик вигорання. За даними психологів організаційної

поведінки, педагоги, які структурують свій робочий процес, у 1,5 рази рідше стикаються з симптомами виснаження.

Рекомендації:

- виділяти окремий час для планування;
- завершувати роботу над планами занять до кінця дня;
- використовувати цифрові інструменти планування (наприклад, Google Classroom, Notion, Planbook).

3. Приймайте власні межі та реалістичні можливості.

Багато викладачів прагнуть до абсолютної досконалості, що, згідно з дослідженнями, підвищує ризик перфекціоністського вигорання. Розуміння того, що педагог не може контролювати все, знижує рівень емоційної напруги.

Важливо:

- ставити досяжні та вимірювані цілі;
- уникати самооцінки через успіхи чи невдачі учнів;
- дозволяти собі помилятися.

4. Поверніться до діяльностей, що приносять радість.

Психологи позитивної психології зазначають, що включення у розклад приємних занять на 30–40% знижує симптоми вигорання. Це можуть бути хобі, творчість, читання, прогулянки, спорт, музика.

Такі дії «перезавантажують» емоційну систему та дозволяють зберегти життєву енергію.

5. Формуйте позитивний погляд на оточення.

Позитивне ставлення до інших формує психологічну безпеку у педагогічному середовищі, тому рекомендується:

- уникати критики та різких оцінок;
- помічати сильні сторони колег;
- підтримувати культуру вдячності.

6. Розвивайте терпимість і навички емпатії.

Емпатія допомагає краще розуміти поведінку студентів та колег. Відсутність терпимості породжує фрустрацію, що підсилює симптоми вигоряння.

Поради:

- розвивати навички активного слухання;
- підходити до конфліктів із позиції розуміння, а не оцінки;
- використовувати ненасильницьку комунікацію.

7. Уникайте нездорової конкуренції.

Змагальність у педагогічних колективах часто стає джерелом стресу. Колективи з високим рівнем конкуренції мають вищий рівень професійного вигорання. Тому варто орієнтуватися на власний розвиток, а не на порівняння з іншими та підтримувати культуру співпраці, а не змагання.

8. Включайте регулярну фізичну активність та корегуйте харчування.

Наукові дослідження підтверджують, що фізична активність знижує рівень тривожності, покращує когнітивні функції та зменшує негативні ефекти стресу. Поради:

- займатися спортом 2–3 рази на тиждень;
- обирати саме ті види активності, що приносять задоволення;
- підтримувати водний баланс та збалансоване харчування.

9. Діліться своїми переживаннями.

Розмова з другом, близьким чи психологом дозволяє усвідомити емоції й зняти внутрішню напругу. Соціальна підтримка, є одним з найефективніших буферів проти вигорання.

10. Опануйте безмедикаментозні методи релаксації. Сюди входять медитація, йога, аутогенне тренування, прогресивна м'язова релаксація Джекобсона, майндфулнес-практики.

Усі ці методики ефективні при роботі з педагогами і широко

застосовуються у програмах психологічної підтримки в освіті.

11. Вчасне розпізнавання виснаження та корекція професійного навантаження.

Якщо педагог відчуває, що робота залишається значущою, але емоційне виснаження вже починає даватися знаки, надзвичайно важливо зробити превентивні кроки. Психологи стверджують, що раннє реагування дає змогу уникнути переходу вигорання у хронічну форму.

У подібних ситуаціях рекомендовано:

- тимчасово зменшити навантаження, звернувшись до адміністрації з проханням перерозподілу обов'язків;
- не переносити робочі завдання додому, зберігаючи особистий простір і час на відновлення;
- уникати професійних розмов у час обіду або під час перерв, що дозволяє знизити рівень ментального перевантаження та переключити увагу;
- дотримуватися принципів психогігієни педагогічної діяльності — практики, які рекомендує Європейська асоціація педагогічної психології.

Такі короткочасні зміни не знижують професіоналізму, а, навпаки, дозволяють педагогу зберегти працездатність та емоційну рівновагу.

12. Формування навичок ефективного управління часом.

Уміння оптимально розподіляти свій час є фундаментальною компетентністю сучасного педагога. Дослідження показують, що добре налагоджена система тайм-менеджменту зменшує рівень тривожності та виснаження на 20–30% [48].

Щоб підвищити ефективність власного планування, викладачу рекомендується:

- визначати ключові цілі та завдання на певний відрізок часу;
- співставляти реальні можливості з довгостроковими

професійними цілями;

- встановлювати чіткі пріоритети, відокремлюючи важливе від термінового;
- складати розклад і дотримуватися його, використовуючи сучасні інструменти (Google Calendar, Trello, Notion);
- навчитися говорити «ні» додатковим обов'язкам, які погіршують баланс;
- делегувати ті завдання, які можуть виконати інші;
- аналізувати, на що витрачається власний час, уникаючи «інформаційного шуму».

Дотримання цих рекомендацій сприяє зменшенню хаотичності робочого процесу та формує контрольоване й стабільне середовище діяльності.

13. Подолання трудоголізму як передумови профілактики вигорання.

Трудоголізм давно визначено як один із головних детермінантів емоційного виснаження педагогів. Постійне занурення у робочі справи без відпочинку руйнує психоемоційний баланс та призводить до втрати мотивації.

Щоб змінити імідж «трудоголіка», рекомендується:

- фокусуватися на тому, що приносить радість у роботі, і поступово мінімізувати те, що спричиняє надмірну напругу;
- знайти відповідь на запитання: «Що б я робив безкоштовно?», і наблизити професійну діяльність до цього інтересу;
- встановити чіткі межі робочого часу (наприклад, завершувати роботу о 17:00);
- використовувати «штучні техніки» обмеження часу: запланувати зустріч, похід у басейн чи театр одразу після роботи;
- залишити вільні часові проміжки у робочому розкладі для непередбачуваних ситуацій;

- тренувати вміння відмовлятися від додаткових завдань, які не входять у зону відповідальності;
- облаштувати робочий простір так, щоб він дарував комфорт і естетичне задоволення;
- фіксувати позитивні результати своєї діяльності (досягнення учнів, реакції батьків, успішні уроки).

Важливим також є встановлення часу для сімейних активностей, подорожей, прогулянок, занять спортом — що підтверджують дані психологів позитивного розвитку.

14. Формування та підтримка соціальної мережі підтримки.

Соціальна підтримка є одним із найсильніших ресурсів проти емоційного вигорання. Вона визначається як відчуття приналежності, прийняття та безумовної підтримки. Для педагога це надзвичайно важливо, адже професія передбачає високу емоційну включеність та постійну взаємодію з людьми.

Рекомендації щодо створення групи соціальної підтримки:

- включати до неї найближчих друзів, родичів та колег, які викликають довіру;
- регулярно проводити спільні активності: прогулянки, відпочинок, творчі зустрічі, невимушені розмови;
- ділитися переживаннями, почуттями, радіщами та труднощами;
- будувати взаємні відносини, засновані на прийнятті та емпатії;
- формувати у колективі культуру підтримки, взаємодії та обміну досвідом.

Сильне соціальне оточення виступає «буфером», який знижує рівень стресу та підсилює психологічну стійкість педагога.

Проблема емоційного виснаження педагогів у сучасних освітніх умовах є однією з найбільш актуальних, що підтверджують дані

українських та зарубіжних дослідників [12, 17, 29, 34, 54, 67]. Ефективність педагогічної діяльності безпосередньо залежить від рівня розвитку особистісних ресурсів викладача, його здатності до саморегуляції, соціально-психологічної підтримки та організації власного життя.

Тому важливим завданням кожного закладу освіти є створення системної програми психологічного супроводу педагогів, яка включає:

- тренінги емоційної компетентності;
- техніки саморегуляції та релаксації;
- заходи щодо профілактики стресу;
- групову та індивідуальну підтримку;
- організацію простору для відпочинку;
- формування здорового мікроклімату в колективі.

Водночас ключовим залишається власний внесок педагога. Викладач має вміти аналізувати свій стан, визначати джерела напруження, регулювати емоції та своєчасно звертатися за допомогою. Лише за умови дбайливого ставлення до власного психологічного здоров'я він може ефективно реалізовувати освітню місію та сприяти розвитку здобувачів.

Висновки до 3 розділу

У третьому розділі нашого дослідження розкрито теоретично обґрунтовані та емпірично підтверджені підходи до запобігання та мінімізації емоційного вигорання у викладачів, які є підґрунтям для розробки ефективних психолого-педагогічних інтервенцій. Здійснений аналіз дозволяє стверджувати, що профілактика професійного вигорання повинна розглядатися як системний і багатовимірний процес, спрямований одночасно на рівень особистості викладача, професійного середовища та організаційної культури закладу освіти.

Насамперед, визначено фундаментальні психолого-педагогічні

принципи профілактики вигорання, серед яких провідними є:

- особистісно-орієнтований підхід, що ставить у центр уваги благополуччя та індивідуальні потреби викладача;
- принцип розвитку емоційної саморегуляції, який передбачає формування навичок подолання стресу, відновлення ресурсу та емоційної компетентності;
- організаційна відповідальність, що підкреслює значення підтримуючої інституційної політики, раціонального розподілу педагогічного навантаження, прозорості вимог та сприятливого психологічного клімату;
- формування професійної ідентичності, яка забезпечує внутрішню мотивацію та ціннісну стійкість педагогічної діяльності;
- інтеграція психологічної освіти в академічне середовище, що сприяє розвитку культури піклування про психічне здоров'я освітянської спільноти.

Підрозділ 3.2 деталізує ці принципи через розробку комплексу практичних рекомендацій, що охоплюють:

- розвиток навичок саморефлексії, стрес-менеджменту, емоційної гігієни;
- застосування релаксаційних методик, технік майндфулнес, когнітивно-поведінкових стратегій самопомоги;
- впровадження супервізій, коучингу, менторських програм;
- організацію психопросвітницьких заходів, тренінгів, груп психологічної підтримки;
- модернізацію освітнього середовища через оптимізацію робочого навантаження, алгоритмізацію внутрішніх процесів, підтримку академічної свободи викладача.

Таким чином, результати засвідчують, що ефективне подолання та профілактика емоційного вигорання потребують поєднання

індивідуальних та інституційних стратегій, де ключова увага надається не лише зниженню професійних ризиків, а й створенню умов для розвитку психологічної стійкості, професійної самореалізації та ціннісної задоволеності від педагогічної праці.

Реалізація запропонованих принципів і рекомендацій у закладах освіти різних рівнів дозволить не лише зменшити прояви емоційного виснаження серед викладачів, а й забезпечити високу якість освітнього процесу, професійне довголіття педагогів та розвиток гуманістично орієнтованого освітнього середовища.

Висновки

Проведене нами дослідження дозволило комплексно розкрити феномен емоційного вигорання викладачів, визначити його теоретичні засади, виявити особливості проявів у сучасних умовах освітньої діяльності, а також здійснити аналіз чинників, що впливають на його формування. Узагальнення результатів першого та другого розділів дало змогу сформулювати такі основні висновки.

У теоретичній частині роботи було встановлено, що емоційне вигорання є складним психофізіологічним і соціально-психологічним феноменом, який виникає внаслідок тривалого впливу професійних стресорів. Концепції К. Маслач, М. Лейтера, В. Шауфелі та українських науковців С. Карамушки, Т. Титаренко, Л. Хоружої підтверджують, що вигорання проявляється у трьох ключових компонентах: емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція професійних досягнень. Аналіз літературних джерел вказав, що педагогічна діяльність є однією з найбільш емоційно напружених професій, а тому працівники закладів освіти входять до групи підвищеного ризику розвитку синдрому вигорання.

Розгляд соціально-педагогічних і організаційних чинників показав, що розвиток вигорання зумовлений низкою умов: надмірним навчальним навантаженням, частими інформаційними та нормативними змінами, високим рівнем відповідальності, необхідністю постійної емоційної включеності, недостатністю ресурсів підтримки та низькою керованістю робочих процесів.

У другому розділі на основі проведеного емпіричного дослідження було виявлено, що значна частина викладачів демонструє різний ступінь сформованості симптомів вигорання, а їхній рівень корелює з

індивідуально-психологічними особливостями. Зокрема, встановлені статистично значущі зв'язки між зовнішнім локусом контролю та такими рисами, як агресивність, підозріливість, залежність, що свідчить про знижену здатність до саморегуляції та зростання вразливості до професійних стресів. Отримані результати підтверджують здобутки зарубіжних науковців, які наголошують на ролі особистісних детермінант у формуванні синдрому емоційного виснаження.

Аналіз емпіричних даних засвідчив, що викладачі з високим рівнем емоційної напруги частіше демонструють зниження професійної мотивації, втрату інтересу до організації навчального процесу, емоційне дистанціювання та зменшення рівня емпатійності у взаємодії з учнями. Це негативно впливає на якість освіти, що узгоджується з висновками позитивної психології, відповідно до яких емоційне благополуччя педагога прямо пов'язане з продуктивністю навчання.

У третьому розділі сформовано практичні стратегії профілактики та подолання емоційного вигорання викладачів, що ґрунтуються на принципах психолого-педагогічної підтримки, розвитку емоційної компетентності та оптимізації професійного середовища. Запропоновані заходи включають:

- розвиток навичок емоційної саморегуляції, рефлексії та стрес-менеджменту (дихальні техніки, майндфулнес-практики, аутогенне тренування);
- когнітивно-поведінкові стратегії самопомоги (аналіз переконань, корекція мисленнєвих установок, розвиток оптимально продуктивного мислення);
- профілактику трудоголізму та розвиток навичок тайм-менеджменту;
- створення груп соціальної підтримки, менторства та супервізії в педагогічних колективах;

- забезпечення організаційних умов для ресурсного відновлення (раціональний розподіл навантаження, прозорість вимог, системність психологічного супроводу).

Таким чином, профілактика емоційного вигорання повинна бути інституційно підтримуваною, науково обґрунтованою та системно інтегрованою в освітнє середовище. Ефективні стратегії передбачають поєднання особистісного розвитку викладача, педагогічної взаємодії та організаційних змін.

Загалом результати нашої роботи підтверджують, що емоційне вигорання є критичним чинником професійного благополуччя викладача та якості освіти, а комплексні психолого-педагогічні заходи є необхідною умовою збереження психічного здоров'я педагогів, підвищення їхньої професійної майстерності та забезпечення сталого розвитку освітньої системи.

Список використаної літератури

1. Аверін, В. А. Психологія особистості. Київ: Академвидав, 2020.
2. Азарова, Г. І. Психологія професійного здоров'я педагога. Київ: Логос, 2019.
3. Александрова, О. С. Психологія емоційної стійкості. Львів: ЛНУ, 2021.
4. Антонєць, М. М. Психічні стани в професійній діяльності педагога. Тернопіль: ТНЕУ, 2018.
5. Аргайл, М. Психологія щастя. Oxford University Press, 2019.
6. Басюк, О. Педагогічний стрес і методи його подолання. Київ: Освіта України, 2022.
7. Волошина, О. Професійне здоров'я вчителя в умовах освітніх змін. Київ: Педагогіка, 2023.
8. Голуб, Г. Психологічна культура вчителя. Київ: Освіта, 2019.
9. Ємець, І. В. Соціально-психологічні чинники професійного вигорання. Київ: Педагогічна думка, 2020.
10. Іванова, Т. Психологічні механізми професійного здоров'я педагога. Київ: Каравела, 2021.
11. Карамушка, Л. М. Психологія діяльності та здоров'я педагога. – Київ: Освіта України, 2018.
12. Карамушка, Л. М. Психологія професійного вигорання. – Київ: Либідь, 2017.
13. Лежепєков, І. Педагогічні конфлікти та стрес. Харків: Гуманітарний центр, 2020.
14. Марченко, С. Педагогічна майстерність вчителя. Київ: Академія, 2021.
15. Міністерство освіти і науки України. Закон «Про освіту». Київ, 2017.

16. Міністерство освіти і науки України. Закон «Про повну загальну середню освіту». Київ, 2020.
17. Міністерство освіти і науки України. Концепція «Нова українська школа». Київ, 2016.
18. Пірен, М. Психологія праці педагога. Київ: Слово, 2022.
19. Сергієнко, В. Емоційний інтелект педагога. Київ: Альма-Матер, 2020.
20. Стасюк, О. Психологія конфлікту в школі. Львів: Сполом, 2022.
21. Ashforth, B. & Humphrey, R. Emotional Labor in Organizations. *Academy of Management Review*, 1993.
22. Bakker, A. & Demerouti, E. Job Demands–Resources Theory. *Journal of Managerial Psychology*, 2007.
23. Bandura, A. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 2018.
24. Bianchi, R., Schonfeld, I., Laurent, E. Burnout: Moving Beyond the Three-Dimension Model. *Frontiers in Psychology*, 2019.
25. Burić, I. Teacher Emotions and Burnout. *Teaching and Teacher Education*, 2020.
26. Burke, R. J. *Stress in Teaching*. London: Routledge, 2019.
27. Carver, C. & Scheier, M. *On the Self-Regulation of Behavior*. Cambridge University Press, 2021.
28. Christina Maslach, S. E. Jackson. The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 1981.
29. Cohen, S. *Stress, Social Support and Coping*. McGraw-Hill, 2018.
30. Cooper, C. L. *Occupational Stress Indicator*. London: Routledge, 2019.
31. Del Prette, Z., Del Prette, A. Social Skills and Teachers' Burnout. *Education Psychology Review*, 2020.
32. Demerouti, E. The Job Burnout Phenomenon. *Annual Review of Organizational Psychology*, 2021.

33. Dweck, C. *Mindset Theory*. New York: Random House, 2017.
34. Erikson, E. *Identity and the Life Cycle*. New York: Norton, 2019.
35. Flook, L. *Effects of Mindfulness on Teacher Stress*. *Mindfulness*, 2019.
36. Freudenberger, H. *The Stress Burnout Syndrome*. *Journal of Social Issues*, 1974.
37. Friedman, I. *Teacher Burnout Scale: Manual*. California: SAGE, 2018.
38. Goleman, D. *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books, 2020.
39. González, M. *Teacher Stress in Modern Education Systems*. *International Journal of Education Research*, 2021.
40. Hakanen, J. *The Work Engagement Scale*. Psychology Press, 2020.
41. Halbesleben, J. *Handbook of Occupational Burnout*. Springer, 2021.
42. Hayes, A. *Emotional Labor and Teaching*. *Psychology of Education Review*, 2020.
43. Hobfoll, S. *Stress, Resources, and Resilience*. *American Psychologist*, 2018.
44. ILO. *Workplace Stress: A Collective Challenge*. Geneva: ILO, 2016.
45. Jackson, S. *Burnout in Organizational Settings*. Routledge, 2018.
46. Jennings, P. *Mindfulness for Teachers*. New York: Norton, 2021.
47. Johnson, S. *Teacher Stress and Mental Health*. Cambridge University Press, 2018.
48. Kahill, S. *Symptoms of Burnout*. *Canadian Psychology*, 2018.
49. Kyriacou, C. *Teacher Stress and Coping*. Routledge, 2019.
50. Lazarus, R., Folkman, S. *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer, 2019.
51. Leithwood, K. *Emotional Demands of Teaching*. *Educational Leadership*, 2020.
52. Luthans, F. *Psychological Capital*. Oxford University Press, 2021.
53. Lyons, K. *Teacher Emotional Exhaustion*. *Review of Educational Research*, 2020.

- 54.Maslach, C. Burnout: The Cost of Caring. Cambridge: Malor Books, 2019.
- 55.Maslach, C., Leiter, M. The Truth About Burnout. San Francisco: Jossey-Bass, 2018.
- 56.Mayo Clinic. Burnout: Risk and Symptoms. Minnesota: Mayo Press, 2020.
- 57.McCormick, J. Teachers' Occupational Stress. Springer, 2021.
- 58.Moen, P. Work, Stress, and Well-Being. Oxford University Press, 2019.
- 59.OECD. Education at a Glance. Paris: OECD Publishing, 2022.
- 60.OECD. TALIS 2018 Results. Paris: OECD Publishing, 2019.
- 61.Oleksyuk, O. Психологія педагогічної діяльності. Київ: Видавництво Ліпа, 2021.
- 62.Peterson, U. Work Stress and Burnout Prevention. Scandinavian Journal of Caring Sciences, 2020.
- 63.Pines, A. Burnout as Loss of Motivation. Journal of Human Relations, 2019.
- 64.Probst, B. The Burnout Challenge in Caring Professions. Social Work Review, 2020.
- 65.Rey, L. Emotional Intelligence and Teacher Well-Being. Education Research International, 2019.
- 66.Rodgers, C. Humanistic Psychology and Teaching. New York: HarperCollins, 2018.
- 67.Ryan, R. M., Deci, E. Self-Determination Theory. New York: Guilford Press, 2020.
- 68.Schaufeli, W. Burnout Research Overview. Annual Review of Psychology, 2022.
- 69.Schaufeli, W., Enzmann, D. The Burnout Companion. London: Taylor & Francis, 2019.
- 70.Schonfeld, I. Stress and Burnout in Teachers. Psychology in the Schools,

2020.

- 71.Seligman, M. Flourish: Positive Psychology. New York: Atria, 2019.
- 72.Shaufeli, W. The Burnout Assessment Tool (BAT). Springer, 2020.
- 73.Skaalvik, E. Teacher Self-Efficacy and Burnout. Teaching and Teacher Education, 2020.
- 74.Skaalvik, S. Stressors in Modern Education. Routledge, 2019.
- 75.Smith, P. School Climate and Teacher Stress. Educational Review, 2021.
- 76.Taylor, S. Health Psychology. McGraw-Hill, 2020.
- 77.UNESCO. Global Teacher Report. Paris: UNESCO, 2021.
- 78.UNESCO. The Impact of Stress on Teachers. Paris: UNESCO, 2022.
- 79.Van Horn, J. Burnout Research in Education. Springer, 2020.
- 80.WHO. Mental Health and Workplace Stress. Geneva: WHO, 2018.
- 81.Williams, J. Teacher Well-Being in Europe. London: Routledge, 2022.
- 82.Zis, P. Burnout and Occupational Health. Journal of Occupational Medicine, 2021.

Додатки

Додаток А

Дані досліджуваних.

№	Стать	Вік	Сімейний стан	Діти		Стаж пед.д-сті	Стаж роботи в ВНЗ
				Х	Д		
1.	ж	35	сімейна	1	0	15	15
2.	ж	27	сімейна	0	1	2	2
3.	ч	46	несімейний	1	1	21	17
4.	ж	43	несімейна	1	0	19	9
5.	ж	36	несімейна	0	0	11	11
6.	ч	31	несімейний	0	0	4	4
7.	ж	34	сімейна	0	0	13	7
8.	ж	43	несімейна	1	0	16	8
9.	ч	40	сімейний	1	0	12	16
10.	ж	28	несімейна	0	0	1,6	1,6
11.	ж	29	сімейна	0	0	4	4
12.	ж	33	сімейна	0	0	9	8
13.	ч	26	сімейний	0	1	3	3
14.	ж	23	несімейна	0	0	0	2
15.	ж	34	несімейна	0	0	14	8
16.	ж	25	несімейна	0	0	2	3
17.	ж	62	сімейна	1	1	18	17
18.	ч	32	несімейний	0	0	4	4
19.	ж	28	несімейна	0	0	5	5
20.	ч	32	несімейний	0	0	7	7
21.	ж	28	сімейна	0	1	6	6
22.	ж	33	несімейна	0	0	5,5	5,5
23.	ч	47	сімейний	1	0	23	6
24.	ж	52	сімейна	2	0	28	8
25.	ж	32	несімейна	0	2	2	7
26.	ж	43	сімейна	1	0	15	7
27.	ч	64	Сімейний			10	10
28.	ж	34	сімейна	0	2	2	10
29.	ж	35	сімейна	1	1	6	6

30.	ж	28	несімейна	0	0	2	2
31.	ж	58	сімейна	1	1	17	17
32.	ж	35	сімейна	0	1	5	5
33.	ж	52	сімейна	1	0	19	26
34.	ч	32	сімейний	2	0	10	6
35.	ж	38	несімейна	0	1	10	10
36.	ч	27	сімейний	0	0	3	3
37.	ж	29	несімейна	0	0	4	6
38.	ч	47	сімейний	1	0	25	25
39.	ж	27	сімейна	0	1	5	4
40.	ж	32	несімейна	0	0	8	8
41.	ч	54	сімейна	1	1	23	15
42.	ж	42	несімейна	0	0	20	15
43.	ч	26	сімейний	1	0	3	3
44.	ч	47	сімейний	1	1	20	5
45.	ж	41	сімейна	2	0	16	10
46.	ж	31	сімейна	1	1	7	5
47.	ж	40	сімейна	1	0	15	15
48.	ж	28	несімейна	0	0	4	4
49.	ч	51	сімейний	1	1	25	16
50.	ж	25	несімейна	0	0	2	2
51.	ч	34	сімейна	1	0	8	8
52.	ж	46	сімейна	0	1	12	11
53.	ж	29	сімейна	0	0	3	3
54.	ж	38	сімейна	1	1	10	10
55.	ч	30	сімейний	0	0	5	5
56.	ч	41	сімейний	0	1	12	12
57.	ж	34	сімейна	1	1	6	6
58.	ж	46	сімейна	1	1	15	11
59.	ж	38	сімейна	1	0	9	9
60.	ч	34	сімейний	0	1	8	4

Методика діагностики синдрому емоційного вигорання

В.В.Бойко.

Методика є опитувальник, який містить 84 питання. Ймовірні варіанти відповіді: «так» чи «ні». Час, відведений випробуванню на заповнення бланка, строго не обмежується, але виноситься рекомендація, що не варто довго розмірковувати над текстом питання. Проводити опитування можна як колективно, так і індивідуально. Методика дозволяє діагностувати три фази процесу. Такий поділ обумовлено динамічною природою вигорання.

Перша фаза – «напруга».

Друга фаза – «резистенція».

Третя фаза – «виснаження».

Автор (В.Бойко) вказує: кожній з трьох фаз відповідають 4 симптоми, які складають її симптоматичну картину при діагностиці.

Симптоми фази «напруга».

✓ *Переживання психотравмуючих обставин.* Виявлення посилюється усвідомленням проблем. Якщо людина не ригідна, то недовіра і роздратування посилюються. Накопичується обурення, невдоволення ситуацією.

✓ *Незадоволеність собою.* Посадою, обов'язками. У результаті невдач, розладів, діє механізм емоційного переносу. Енергетика скеровується не тільки і не скільки на зовні, скільки на себе. Відбувається протиставлення себе обставинам. Систематично переживаються труднощі.

✓ *Загнаність в клітку.* Це стан інтелектуально – емоційного затору, глухого кута. У людини виникає питання: «коли все це скінчиться»?

✓ *Тривога і депресія.* Виникає розчарування в собі, обраній

професії, в конкретному місці служби. Цей симптом є крайньою точкою у формуванні тривожної напруги при розвитку емоційного вигорання.

Симптоми фази резистенції:

✓ *Неадекватне емоційне виборче реагування.* Людина не відчуває різниці у своїх реакціях. На одних подіях економить емоції, на інших зайво витрачає. Діє часто за принципом «хочу – не хочу». Партнери починають відчувати черствість і байдужість. Іноді розуміють це як неповагу.

✓ *Емоційно – моральна дезорієнтація.* Відбувається ще більше поглиблення неадекватних реакцій на партнерів. Відбувається поділ на хороших і поганих.

✓ *Розширення сфери економії емоцій.* Це один з доказів емоційного вигорання. Особливо коли емоції економляться поза професійною діяльністю: в колі сім'ї, з друзями. Людина зривається зазвичай в дома. Тому домашні стають першими жертвами.

✓ *Редукція професійних обов'язків.* Під редукцією розуміється спрощення, скорочення, спроби полегшити професійні обов'язки, які вимагають емоційних затрат.

Симптоми фази виснаження. Фаза характеризується виснаженням нервової системи. Захист у формі СЕВа стає невід'ємною частиною життя.

✓ *Симптом емоційного дефіциту.* Особистість усвідомлює зміни. Розуміє деяку втрату професійних здібностей. Часто позитивні емоції змінюються негативними. Люди стають різкими, грубими, образливими, примхливими.

✓ *Емоційна відстороненість.* Майже повне виключення емоцій зі сфери діяльності. Майже нічого не хвилює, не викликає емоційного відгуку. Причому це не ознака ригідності, а придбання захисту. В інших сферах людина може жити цілком благополучно. Реагування без почуттів

найбільш яскравий симптом вигорання – професійна деформація особистості. Шкода завдається суб'єктам спілкування. Особливо небезпечна демонстративна форма емоційної відстороненості: «мені наплювати на вас».

✓ *Симптом особистісної відстороненості (деперсоналізація).*
Це широкий діапазон напрямів думки та вчинків у процесі спілкування. Перш за все повна або часткова втрата інтересу людини до людини, суб'єкту професійної діяльності. Обтяжує його присутність, проблеми, потреби. Партнер або клієнт сприймаються як об'єкт для маніпуляцій. Це проникає в установки, принципи. Систему цінностей. З'являється антигуманістичний настрій. Особистість стверджує, що робота з людьми не цікава, не представляє соціальної цінності. Формується філософія відносин «ненавиджу і зневажаю». Вигорання змикається з психопатологічними проявами особистості, з неврозподібними або психопатичними станами.

✓ *Симптом психовегетативних і психосоматичних порушень.*
Утворюється з умовно – рефлексорного зв'язку. Іноді думка про суб'єктів спілкування викликає в людини погані настрої, погані асоціації, безсоння, судинні реакції, загострення хронічних захворювань. Перехід емоцій на рівень психосоматики свідчить про те, що самостійно захисні механізми вже не справляються. Навантаження дуже великі, і енергія емоцій перерозподіляється між іншими системами індивіда, рятуючи себе від руйнівної потужності емоцій.

При підрахунку балів вважається, що:

- ✓ Симптом не склався, якщо сума дорівнює 9 або менше;
- ✓ Симптом на стадії формування – 10 – 15 балів;
- ✓ Сформований симптом – 16 – і вище балів.

Прочитайте твердження та дайте відповідь «так» або «ні». Там, де у

запропонованих твердженнях опитувальника йдеться про «партнерів», маються на увазі суб'єкти вашої професійної діяльності – клієнти, студенти, курсанти та інші люди, із якими ви щоденно співпрацюєте.

1. Організаційні недоліки на роботі постійно примушують нервувати, переживати, напружуватися.
2. Сьогодні я задоволений своєю професією не менше, ніж на початку кар'єри.
3. Я помилився(лася) у виборі професії або профілю діяльності.
4. Мене непокоїть те, що я став(ла) гірше працювати (менш продуктивно, менш якісно, повільніше).
5. Тепло́та взаємодії з партнерами залежить від мого настрою.
6. Від мене як від професіонала мало залежить добробут партнерів.
7. Коли я приходжу з роботи додому, то деякий час (2 – 3 години) мені хочеться побути на самоті, щоб зі мною ніхто не спілкувався.
8. Коли я відчуваю втому чи напруження, то намагаюся якомога швидше вирішити проблеми партнера (згорнути взаємодію).
9. Мені здається, що емоційно я не можу надати партнеру те, чого вимагає професійний обов'язок.
10. Моя робота не дає виражатися моїм емоціям.
11. Я відверто втомився(лася) від людських проблем, із якими доводиться мати справу на роботі.
12. Буває, я погано засинаю (сплю) через хвилювання, пов'язані з роботою.
13. Взаємодія з партнерами потребує від мене великого напруження.
14. Робота з людьми приносить все менше задоволення.
15. Я б змінив(ла) місце роботи, якби була така можливість.
16. Мене часто засмучує те, що я не можу належними чином надати партнерові професійну підтримку, допомогу.
17. Мені завжди вдається запобігти впливові поганого настрою на ділові

контакти.

18. Мене дуже засмучує, якщо щось негаразд у стосунках із діловими партнерами.

19. Я настільки втомлююсь на роботі, що дома намагаюсь спілкуватися якомога менше.

20. Через брак часу, втомленість або напруження, часто приділяю партнерові менше уваги, ніж належить.

21. Інколи звичайні ситуації спілкування на роботі викликають у мене роздратування.

22. Я спокійно приймаю обґрунтовані претензії партнерів.

23. Спілкування з партнерами спонукає мене триматися осторонь від людей.

24. Коли згадую деяких колег по роботі чи партнерів, у мене псується настрій.

25. Конфлікти чи розбіжність поглядів із колегами забирають багато сил і емоцій.

26. Мені все складніше встановлювати або підтримувати контакти з діловими партнерами.

27. Обставини на роботі здаються мені дуже складними.

28. У мене часто виникають тривожні очікування, пов'язані з роботою: щось повинно статися, як би не припуститися помилки, чи зможу зробити все, як належить, чи не скоротять мене тощо.

29. Якщо партнер мені неприємний, я намагаюсь обмежити час спілкування з ним або менше приділяти йому уваги.

30. На роботі під час спілкування я дотримуюсь принципу: «Не роби людям добра, не отримаєш лиха».

31. Я охоче вдома розповідаю про свою роботу.

32. Бувають дні, коли мій емоційний стан негативно впливає на результати роботи (менше виконую, знижується якість, трапляються

конфлікти).

33. Інколи я відчуваю, що треба виявити до партнера емоційну чуйність, але не можу.
34. Я дуже переживаю за свою роботу.
35. Партнерам по роботі віддаєш уваги та турботи більше, ніж отримуєш.
36. Коли думаю про роботу, мені стає не по собі: починає колоти в ділянці серця, підвищується тиск, з'являється головний біль.
37. У мене добрі стосунки з керівником.
38. Я часто радію, коли бачу, що моя робота йде на користь людям.
39. Останнім часом, мене переслідують невдачі в роботі.
40. Деякі сторони моєї роботи викликають глибоке розчарування.
41. Бувають дні, коли контакти з партнерами складаються гірше, ніж звичайно.
42. Я враховую особливості ділових партнерів гірше ніж раніше.
43. Стомленість від роботи призводить до того, що я прагну скоротити спілкування з друзями та знайомими.
44. Я зазвичай виявляю інтерес до особистості партнера, окрім того, що стосується справи.
45. Зазвичай я приходжу на роботу відпочивши, зі свіжими силами, у гарному настрої.
46. Я інколи ловлю себе на тому, що працюю з партнерами автоматично, без натхнення, запалу, ентузіазму.
47. По роботі зустрічаються настільки неприємні люди, що мимоволі бажаєш їм чогось поганого.
48. Після спілкування з неприємними партнерами, у мене буває погіршення фізичного або психічного самопочуття.
49. На роботі я маю постійні фізичні або психологічні перевантаження.
50. Успіхи в роботі наповнюють мене натхненням.

51. Ситуація на роботі, у якій я опинився(лася), здається безвихідною.
52. Я втратив(ла) спокій через роботу.
53. Упродовж останнього року була скарга (скарги) на мою роботу з боку партнера (партнерів).
54. Мені вдається берегти нерви завдяки тому, що я не сприймаю близько до серця те, що відбувається з партнером.
55. Я часто приношу з роботи додому негативні емоції.
56. Я часто працюю понад силу.
57. Раніше я був(ла) більш чуйним(ною) і уважним(ною) до партнерів, ніж зараз.
58. У роботі з людьми керуюся принципом: не втрачай нерви, бережи здоров'я.
59. Інколи я йду на роботу з важким відчуттям: як усе набридло, нікого б не бачити і не чути.
60. Після напруженого робочого дня я відчуваю трохи недобре.
61. Контингент партнерів, із якими я працюю, дуже важкий.
62. Інколи мені здається, що результати моєї роботи не варті тих зусиль, які я втрачаю.
63. Якби мені поталанило з роботою, я був(ла) би(б) щасливішим(ою).
64. Я у відчаї через те, що на роботі у мене серйозні проблеми.
65. Інколи я поводжуся зі своїми партнерами так, як не хотів(ла) би(б) щоб поводитися зі мною.
66. Я засуджую партнерів, які розраховують на пільги, поблажливість, увагу.
67. Найчастіше після робочого дня у мене немає сил робити хатні справи.
68. Я постійно підганяю час: скоріше б робочий день закінчився.
69. Стан, прохання, потреби партнерів мене щиро турбують.
70. Працюючи з людьми, я ніби ставлю екран, який захищає мене від

чужих страждань та негативних емоцій.

71. Робота з людьми (партнерами) дуже розчарувала мене.
72. Щоб відновити сили, часто вживаю ліки.
73. Як правило, мій робочий день проходить спокійно і легко.
74. Мої вимоги до виконуваної роботи вищі, ніж те, чого я досягаю в силу обставин.
75. Моя кар'єра склалася вдало.
76. Я дуже нервую через все, що пов'язано з роботою.
77. Деяких із своїх постійних партнерів я не хотів(ла) би(б) бачити і чути.
78. Я схвалюю колег, які присвячують себе людям (партнерам), забуваючи про власні інтереси.
79. Моя втомленість на роботі мало впливає або зовсім не впливає на спілкування з домашніми та друзями.
80. Якщо випадає нагода, я приділяю партнерові менше уваги, але так, щоб він цього не помітив.
81. Мене часто підводять нерви у спілкуванні з людьми на роботі.
82. До всього, що відбувається на роботі, я втратив(ла) цікавість.
83. Робота з людьми спричинила поганий вплив на мене, як на професіонала, зробила злим(лою), нервовим(ою), беземоційним(ою).
84. Робота з людьми підриває моє здоров'я.

Додаток В

Опитувальник «Професійне вигорання» (ПВ).

Дану методику було розроблено на основі моделі К. Маслач та С. Джексон. Опитувальник містить 22 твердження про відчуття та переживання, пов'язані з виконанням робочої діяльності. Складається він з трьох субшкал (емоційне виснаження, деперсоналізація і персональні досягнення). Відповіді оцінюються за 7-бальною шкалою вимірювань і варіюються від «ніколи» (0 балів) до «завжди» (6 балів).

Існують варіанти опитувальника для різних професійних груп. Прояв наявності високого рівня вигорання свідчать високі оцінки по субшкалах емоційного виснаження та деперсоналізації і низькі - за шкалою персональних досягнень.

Інструкція: Вам пропонується 22 твердження про почуття та переживання, пов'язаних з роботою. Будь ласка, прочитайте уважно кожне твердження і виберіть, чи відчуваєте Ви себе таким чином на роботі. Якщо у Вас ніколи не було такого відчуття, у бланку для відповідей відмітьте позицію 0 – «ніколи». Якщо у Вас було таке відчуття, вкажіть, як часто його відчували, позиція 6 – «щоденно». Для цього підкресліть або виділіть колом бал, який відповідає частоті переживань того чи іншого відчуття.

1.	Я відчуваю себе емоційно спустошеною(ним)	0 1 2 3 4 5 6
2.	Наприкінці робочого дня я відчуваю себе як «вижаний лимон»	0 1 2 3 4 5 6
3.	Я відчуваю себе втомлено, коли прокидаюся вранці та маю іти на роботу	0 1 2 3 4 5 6
4.	Я добре розумію кожного свого студента (курсанта) і знаходжу підхід до кожного з них	0 1 2 3 4 5 6
5.	Я спілкуюся з моїми студентами (курсантами) формально, без лишніх емоцій, і прагну звести спілкування з ними до мінімуму	0 1 2 3 4 5 6

6.	Під час і після занять я відчуваю себе в піднесеному настрої і емоційно натхненим	0 1 2 3 4 5 6
7.	Я вмію знаходити правильне рішення в конфліктних ситуаціях з моїми студентами (курсантами)	0 1 2 3 4 5 6
8.	Я відчуваю пригніченість та апатію	0 1 2 3 4 5 6
9.	Я можу позитивно впливати на продуктивність роботи моїх студентів (курсантів) та колег	0 1 2 3 4 5 6
10.	В останній час я стала(в) більш відстороненою (ним) по відношенню до тих з ким працюю	0 1 2 3 4 5 6
11.	Як правило, студенти, їх батьки, та адміністрація навчального закладу надто багато вимагають від мене або маніпулюють мною. Вони переслідують тільки свої цілі	0 1 2 3 4 5 6
12.	У мене багато професійних планів на майбутнє і я вірю у їх здійснення	0 1 2 3 4 5 6
13.	Я відчуваю емоційний спад на роботі	0 1 2 3 4 5 6
14.	Я відчуваю байдужість та втрату цікавості до багатьох речей, які мене раніше цікавили	0 1 2 3 4 5 6
15.	Я не можу бути співчутливою до всіх студентів (курсантів), особливо недисциплінованих, які не бажають учитися	0 1 2 3 4 5 6
16.	Мені хочеться усамітнитися від усіх та відпочити від роботи	0 1 2 3 4 5 6
17.	Я легко можу створити атмосферу доброзичливості та співпраці при спілкуванні з моїми студентами (курсантами) та колегами	0 1 2 3 4 5 6
18.	Я легко спілкуюся з студентами (курсантами) і їх родичами незалежно від їх соціального статусу та поведінки	0 1 2 3 4 5 6
19.	Я багато чого встигаю зробити у дома та на роботі	0 1 2 3 4 5 6
20.	Я відчуваю себе на межі можливостей	0 1 2 3 4 5 6
21.	Я зможу багато чого досягти у своєму житті	0 1 2 3 4 5 6
22.	Буває, що колеги, студенти (курсанти) та їх батьки перекладають на мене свої проблеми та обов'язки	0 1 2 3 4 5 6

**Метод діагностики міжособистісних відносин
(Інтерперсональний діагноз Т.Лірі).**

Методика створена Т. Лірі, Г. Лефоржем, Р. Сазек в 1954 г . і призначена для дослідження уявлень суб'єкта про себе і ідеальному «Я», а також для вивчення взаємин у малих групах. За допомогою даної методики виявляється переважаючий тип відносин до людей в самооцінці та взаимооценке. При дослідженні міжособистісних відносин найчастіше виділяються два чинники: домінування-підпорядкування і дружелюбність – агресивність . Саме ці чинники визначають загальне враження про людину в процесах міжособистісного сприйняття. Вони названі М. Аргайлом в числі головних компонентів при аналізі стилю міжособистісної поведінки і за змістом можуть бути співвіднесені з двома з трьох головних осей семантичного диференціала Ч. Осгуда: оцінка і сила. У багаторічному дослідженні, проведеному американськими психологами під керівництвом Б. Бейлза, поведінка члена групи оцінюється за двома змінним, аналіз яких здійснюється в тривимірному просторі, утвореному трьома осями: домінування – підпорядкування, дружелюбність – агресивність, емоційність –аналітичність.

Для представлення основних соціальних орієнтації Т. Лірі розробив умовну схему у вигляді кола, розділеного на сектори. У цьому колі по горизонтальній і вертикальній осях позначені чотири орієнтації: домінування-підпорядкування, дружелюбність-агресивність. У свою чергу ці сектори розділені на вісім – відповідно більш приватним відносинам. Для ще більш тонкого опису коло ділять на 16 секторів, але частіше використовуються октанти, певним чином орієнтовані щодо двох головних осей.

Методика може бути представлена респонденту або списком (за

алфавітом або у випадковому порядку), або на окремих картках. Йому пропонується вказати ті твердження, які відповідають його уявленню про себе, відносяться до іншої людини або його ідеалу. Максимальна оцінка – 16 балів, але вона розділена на чотири ступені вираженості відносин (див. таб.5)

Таблиця 5.

0 – 4 бала – низька	Адаптивна поведінка
5 – 9 балів - середня	
9 – 12 балів – висока	Екстремальна до патології поведінка
13 – 16 балів - екстремальна	

В результаті проводиться підрахунок балів по кожній Октант за допомогою спеціального «ключа» до опитувальником. Отримані бали переносяться на дискограму, при цьому відстань від центру кола відповідає числу балів по даній Октант (від Про до 16). Кінці векторів з'єднуються і утворюють особистісний профіль.

Психодіагностична методика «Локус рольового конфлікту».

Для експериментального вивчення локусу рольового конфлікту і конструювання відповідного вимірювального інструменту ми використали типові висловлювання клієнтів психологічної консультації, що зверталися з проблемами, пов'язаними з рольовими конфліктами. Запитання відбиралися за критерієм ставлення до зовнішніх чи внутрішніх чинників, що визначали рольову поведінку людини. Це повинно було забезпечити високу *конструктну валідність* майбутньої методики, тобто відповідність досліджуваного психологічного конструкту теоретичній гіпотезі про природу вимірюваної змінної. Ці твердження склали 46 пунктів попереднього варіанту опитувальника, які треба було оцінити за ступенем згоди за допомогою 5-балльної шкали. Після обробки результатів за допомогою кореляційного та факторного аналізу, що мало на меті підвищення внутрішньої узгодженості і надійності тесту, було складено остаточний варіант опитувальника "Локус рольового конфлікту" з 24 тверджень (див.: Додаток). Результати тесту були оброблені шляхом факторного аналізу на вибірці 296 чоловік (62% жінки і 38% чоловіки). Це дало змогу виділити 8 значущих факторів:

- ✓ залежність-незалежність від вимог інших людей;
- ✓ острах доставити незручності оточуючим;
- ✓ залежність-незалежність від норм і стереотипів;
- ✓ залежність-незалежність від батьків;
- ✓ прагнення вигідно виглядати в очах інших;
- ✓ залежність-незалежність від думки інших людей;
- ✓ легкість порушення правил і стереотипів;
- ✓ прагнення до досконалості.

Однак виділені фактори виявилися не ортогональними, існувала

слабка кореляція між ними. Змістовна інтерпретація факторів свідчить про те, що вони дуже близькі по своєму змісту і описують різні відтінки одного явища. Тому ми відмовились від спроби побудувати багатфакторну діагностичну методичку, вважаючи локус рольового конфлікту однією інтегральною характеристикою. Результати отримання восьми факторів слід використовувати не для кількісного вимірювання восьми параметрів, а для якісної оцінки різних граней такої інтегральної характеристики особистості, як "локус рольового конфлікту". Для того щоб довести, що отримані фактори вимірюють ту саму характеристику, були здійснені процедури визначення надійності і валідності тесту як однофакторного психодіагностичного інструменту. Обчислення коефіцієнта альфа Кронбаха продемонструвало досить високе і прийнятне значення: 0,64. Обчислення надійності частин тесту показало наступні значення: кореляція першої і другої половинок тесту має значення 0,49, а кореляція парних і непарних відповідей відповідно дорівнює 0,65. Також досить високим є показник ретестової надійності 0,72 ($p < 0,01$). Статистичні норми встановлювалися на основі опитування 367 осіб у віці від 19 до 48 років (61% жінки і 39% чоловіки). Значимих гендерних відмінностей статистичних норм не виявлено.

Інструкція: Уважно прочитайте наведені нижче твердження і оцініть їх за критерієм відповідності чи невідповідності вашій власній поведінці. Якщо твердження в більшості випадків відноситься до Вас, Ви ставите оцінку "Так". Якщо твердження рідко співпадає з Вашою дійсною поведінкою, Ви ставите оцінку "Ні".

1. Я звичайно легко можу сказати людині про те, що мені в ній щось не подобається.
2. Якщо мене просять щось зробити, то в перший момент мені важко відмовитись, навіть якщо це мені не вигідно.

3. Я вважаю, що можна легко порушувати нерозумні правила, якщо це не шкодить оточуючим.
4. Я легко можу відмовитись від виконання якихось обов'язків, якщо вони мені не до душі.
5. В громадському транспорті мені легше самому терпіти незручності, ніж завдати їх іншим.
6. Мені дуже важко виступити з критикою на адресу чиєїсь роботи.
7. Я часто конфліктував з батьками через те, що вони нав'язували мені свої правила поведінки.
8. Мені звичайно важко відмовляти людям.
9. Задоволеність від добре зробленої роботи мені значно важливіше, ніж похвала начальства.
10. Я вважаю, що людина повинна прагнути бути взірцем чоловіка (жінки).
11. Головне, добре виглядати в очах оточуючих.
12. В усіх ситуаціях важливо залишатися самим собою, незалежно від того, що про тебе подумують оточуючі.
13. Коли треба повернути позичені комусь гроші, мені дуже важко нагадати про це боржнику.
14. Батьки в дитинстві часто вважали мене неслухняним сином (впертою дочкою).
15. Звичайно іншим людям легко змусити мене щось зробити, навіть, якщо мені цього не хочеться.
16. Опиняючись в ситуації "непрошеного гостя" я дуже боюся завдати зайвих клопотів господарям.
17. В дитинстві я старався бути незалежним від думки і бажань своїх однолітків.
18. Якщо мені не подобається, як хтось щось робить, мені нелегко сказати йому про це.

19. Я звичайно легко говорю "Ні".
20. Позитивний відзив керівника для мене є дуже важливою нагородою за виконану роботу.
21. В дитинстві я звичайно був слухняною дитиною.
22. Теща (свекруха), не повинні втручатися своїми порадами в справи сім'ї.
23. Мені важко не виконати якихось обов'язків, навіть якщо вони мені неприємні.
24. Думку оточуючих слід враховувати в своїй поведінці.