

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

МЕЛИМУК МИРОСЛАВ АНДРІЙОВИЧ
ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО: ШЛЯХИ
ПРОФІЛАКТИКИ І ПОДОЛАННЯ

Кваліфікаційна робота

галузь знань А Освіта

спеціальність А1 Освітні науки

ОПП Освітні, педагогічні науки

Науковий керівник

Старший викладач кафедри філософії
та педагогіки, Заслужений працівник
культури України_____

Купчак Т.З._____

Львів – 2025

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО.....	6
1.1. Сутність і наукове осмислення поняття «професійне вигорання» в сучасних психологічних і педагогічних дослідженнях.....	6
1.2.. Психолого-педагогічні особливості професійної діяльності викладачів закладів вищої освіти як чинники виникнення вигорання.....	15
1.3. Методологічні підходи до вивчення і профілактики професійного вигорання педагогів у вищій освіті.....	23
РОЗДІЛ 2. ПРОФІЛАКТИКА І ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВИКЛАДАЧІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	34
2.1. Індивідуальні стратегії запобігання професійному вигоранню.....	34
2.2. Організаційно-педагогічні умови профілактики вигорання в академічному середовищі.....	42
2.3. Цифрові ресурси і технології психоемоційної підтримки викладачів у сучасному освітньому просторі.....	53
РОЗДІЛ 3. РЕЗУЛЬТАТИ ВЛАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....	61
3.1. Організація, методологія та інструментарій дослідження	61
3.2. Аналіз результатів дослідження рівнів професійного вигорання викладачів ЗВО	63
3.3. Обґрунтування та оцінювання ефективності системи профілактики і подолання професійного вигорання.....	66
ВИСНОВКИ.....	70
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	73
ДОДАТКИ.....	88

ВСТУП

Професійна діяльність викладача закладу вищої освіти у XXI столітті супроводжується постійним зростанням вимог до якості навчального процесу, інтенсивністю комунікацій, необхідністю використання цифрових технологій, поєднанням педагогічних, наукових та адміністративних функцій. У сучасних соціокультурних умовах – особливо в реаліях воєнного часу, дистанційних та змішаних форматів навчання – навантаження на викладачів суттєво збільшується, що призводить до емоційного виснаження, зниження мотивації, втрати сенсу праці та погіршення професійного самопочуття.

Згідно з дослідженнями С. Maslach та М.Р. Leiter [63], професійне вигорання є наслідком хронічного стресу на роботі, коли вимоги перевищують доступні ресурси. У сфері вищої освіти цей феномен проявляється у вигляді емоційного виснаження, цинічного ставлення до студентів та зниження відчуття професійної ефективності. За даними World Health Organization [14], синдром вигорання визнано складовою проблеми психічного здоров'я, що потребує системного реагування на рівні освітніх інституцій.

Для України питання профілактики професійного вигорання викладачів набуває особливої актуальності у зв'язку з трансформацією освітнього середовища, цифровізацією навчання та підвищенням психологічних ризиків, пов'язаних із воєнним станом. Викладачі змушені адаптуватися до нових реалій: гнучкого розкладу, нестабільності ресурсів, емоційного тиску, а також постійної необхідності підтримувати студентів, що переживають власні кризи.

Наукові дослідження останніх років (А.В. Bakker та Е. Demerouti [6]; Е.М. Skaalvik та С. Skaalvik [87]; К. Salmela-Aro та співавт. [88]) підтверджують, що профілактика вигорання має спиратися на розвиток резильєнтності, саморегуляції та соціальної підтримки педагогів. Саме тому важливим напрямом сучасної педагогічної науки є пошук ефективних механізмів попередження та подолання професійного вигорання, орієнтованих на психоемоційний добробут і сталий професійний розвиток викладачів.

Актуальність теми також зумовлена потребою у створенні в закладах вищої освіти цілісної системи підтримки педагогічного персоналу, що поєднує психологічні, організаційні та освітні заходи. Її розроблення має не лише теоретичне, а й практичне значення, адже сприяє підвищенню якості освітнього процесу, збереженню професійного потенціалу кадрів і формуванню здорової академічної культури.

Отже, дослідження проблеми професійного вигорання викладачів і пошук ефективних шляхів його профілактики та подолання є своєчасним і важливим завданням сучасної педагогічної науки та практики вищої освіти України.

Об'єкт дослідження – професійна діяльність викладачів закладів вищої освіти в умовах сучасного освітнього середовища.

Предмет дослідження – педагогічні умови, психологічні чинники та методичні засоби профілактики й подолання професійного вигорання викладачів закладів вищої освіти.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність системи профілактики та подолання професійного вигорання викладачів ЗВО, спрямованої на збереження їхнього психоемоційного добробуту, підвищення мотивації й професійної ефективності.

Для досягнення мети передбачено виконання таких **завдань**:

1. Проаналізувати наукові підходи до визначення сутності феномену професійного вигорання та його структурних компонентів.
2. Визначити психолого-педагогічні особливості професійної діяльності викладачів як чинники виникнення вигорання.
3. Дослідити рівні та специфіку проявів професійного вигорання у викладачів різного віку й педагогічного досвіду.
4. Обґрунтувати систему педагогічних умов і методичних заходів профілактики та подолання професійного вигорання у закладах вищої освіти.

5. Оцінити ефективність запропонованої системи профілактики на основі аналізу результатів емпіричного дослідження.

Для досягнення мети використано комплекс взаємопов'язаних **методів** дослідження:

- Теоретичні: аналіз, узагальнення, систематизація наукових джерел із проблеми вигорання, професійного добробуту, педагогічної підтримки; моделювання системи профілактики.
- Емпіричні: анкетування (за методикою *Maslach Burnout Inventory*), опитування та спостереження за діяльністю викладачів; якісний аналіз отриманих даних.
- Статистичні: кількісний аналіз результатів анкетування, порівняння показників між групами, обчислення середніх значень і частот.

Теоретичне значення дослідження полягає в уточненні сутності професійного вигорання викладачів як педагогічного феномену, визначенні його взаємозв'язку з організаційними умовами праці, мотивацією та емоційною саморегуляцією, а також у розробленні концептуальних засад системи профілактики вигорання у вищій освіті.

Практичне значення дослідження полягає в можливості використання результатів для удосконалення програм підвищення кваліфікації викладачів, упровадження психологічних тренінгів і методичних рекомендацій щодо формування емоційної стійкості, розвитку професійної резильєнтності та створення підтримувального освітнього середовища у закладах вищої освіти.

Структура кваліфікаційної роботи включає вступ, три розділи («Теоретико-методологічні основи дослідження феномену професійного вигорання викладачів ЗВО», «Профілактика і подолання професійного вигорання викладачів у системі вищої освіти», «Результати власних досліджень»), висновки, список використаної літератури, що включає 114

найменувань. Загальний обсяг роботи – 88 сторінок. Текст ілюструють 2 рисунки, 5 таблиць, 1 додаток.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО

1.1. Сутність і наукове осмислення поняття «професійне вигорання» в сучасних психологічних і педагогічних дослідженнях

Поняття «професійне вигорання» (англ. *burn-out*) виникло на перетині клінічної психології й соціальнопсихологічних досліджень в кінці 1960-х – початку 1970-х років. Одним із перших практиків, хто ввів термін, був американський психолог Herbert J. Freudenberger, який у 1974 році описав стан емоційного та фізичного виснаження серед волонтерів служби допомоги й запропонував метафору «вигорання» («*burn-out*») як наслідок перевищення ресурсів людини в професійній діяльності [86]. У своїй роботі він акцентував увагу на тому, що ефективність працівника часто не відповідає очікуванням і спричинює фрустрацію, втому та зниження мотивації [76].

Подальший науковий розвиток поняття здійснила соціальний психолог С. Maslach спільно із S.E. Jackson, які в 1981 році й надалі запропонували модель, що вигорання розуміє як тривалу реакцію на хронічні міжособистісні стресори на роботі – та включає три ключові виміри: емоційне виснаження, деперсоналізацію (або цинізм) та зниження професійної ефективності [63]. Ця модель стала базисом для розробки опитувальника Maslach Burnout Inventory (MBI), який широко використовувався з метою кількісного оцінювання вигорання [9].

У контексті визнання явища на міжнародному рівні, World Health Organization (WHO) у 2019 році офіційно включила вигорання до Міжнародної класифікації хвороб (11-е видання) як синдром, спричинений хронічним стресом на робочому місці, який не було належно керований [14]. Згідно з цією класифікацією, вигорання характеризується трьома аспектами: виснаженням енергії чи ресурсів, збільшеною психологічною дистанцією до

роботи або проявами негативізму/цинізму і зниженням професійної ефективності [15].

Еволюція поняття вигорання має кілька важливих напрямків. По-перше, на початковому етапі це було явище радше «альтруїстичних» професій (медики, соціальні працівники, волонтери) з високими емоційними вимогами [47]. По-друге, із розвитком досліджень воно значно розширилося – охоплюючи різноманітні професійні сфери, зокрема освіту, адміністрацію, ІТ, бізнес-сектор [58]. По-третє, зростає акцент на системних і контекстуальних чинниках: не лише на індивідуальній «слабкості», а на взаємодії людини з організаційним середовищем, ресурсами й вимогами (професійні навантаження, роль «людина–людина», технологічні зміни, культурні очікування) [63].

У межах педагогічної й академічної діяльності поняття вигорання набуває особливого значення: враховуються висока емоційна залученість викладача, значні міжособистісні контакти, вимоги до інновацій, дистанційного й онлайн-формату, а також контекстуальні виклики (наприклад, війна, цифрове навантаження). Саме тому розуміння історії й еволюції поняття має важливе прикладне значення для визначення стратегій запобігання та подолання.

Таблиця 1.1

Ключові віхи становлення змісту поняття вигорання

Рік	Подія
≈ 1974	Freudenberger формулює поняття «burn-out» як стан виснаження працівників служби допомоги [86].
1981	Maslach і Jackson пропонують тривимірну модель вигорання: емоційне виснаження, деперсоналізація, зниження професійної ефективності; виходить МВІ (тест на професійне вигорання) [63].
1990-ті	Розширення досліджень за межі допоміжних професій, поширення на інші сектори; зростає кількість публікацій [41].
2019	ВООЗ визнає вигорання як професійне явище (occupational phenomenon) у ICD-11 [15].
2020-ті	Зростає критичний перегляд концепції вигорання: деякі дослідники ставлять під сумнів концептуальну цілісність моделі, пропонують альтернативні підходи до професійного стресу [12].

Таким чином, поняття «професійне вигорання» пройшло шлях від первинної метафори, застосованої до волонтерської/допоміжної діяльності, до багатовимірної професійнопсихологічної категорії, яка сьогодні розглядається як результат взаємодії між особистістю, робочими вимогами та організаційним середовищем. Це дозволяє не просто розглядати вигорання як індивідуальну проблему, а як системне явище з важливими наслідками для освітньої, соціальної й професійної сфери.

Розуміння історії виникнення та розвитку цього поняття створює міцну методологічну базу для подальшого дослідження вигорання викладачів ЗВО, оскільки дозволяє врахувати як класичні теоретичні моделі, так і сучасні контекстуальні виклики.

У психологічно-педагогічному дискурсі феномен професійного вигорання розвивався через низку концептуальних підходів, з допомогою яких намагались пояснити механізми його виникнення, структуру й динаміку в межах професійної діяльності. Історично перші моделі були орієнтовані на допоміжні професії (медики, соціальні працівники), але поступово трансформувались у ширшій теоретичній рамці, що охоплює будь-які професійні контексти, зокрема академічну діяльність.

Ключовим підходом стала трикомпонентна модель, запропонована С. Maslach та S.E. Jackson: емоційне виснаження, деперсоналізація (або цинізм) і зниження професійної ефективності. У праці «Understanding the burnout experience: recent research and its implications» автори зазначають, що спочатку увагу зосереджено на взаємозв'язку трьох вимірів вигорання, які часто описувались як поетапний процес: спершу виснаження, потім дистанціювання і зрештою зниження ефективності [63]. Ця модель лягла в основу інструменту Maslach Burnout Inventory (MBI), який широко застосовується в дослідженнях [60].

Однак уже на початку 2000-их з'являлися критичні зауваження щодо універсальності та чіткості цієї моделі. Наприклад, у праці «The Measurement of

Engagement and Burnout» зазначає, що хоча модель Maslach та Jackson представила важливий крок уперед, вона має обмеження з точки зору пояснення причинно-наслідкових зв'язків і застосовності в різних професійних контекстах [97].

Відтак зростає інтерес до ресурсно-контекстуальних підходів, серед яких провідною стала модель Job Demands-Resources (JD-R) Model. Ця модель виходить з припущення, що професійне вигорання формується як наслідок високих професійних вимог та одночасно обмежених або виснажених ресурсів (особистісних, соціальних, організаційних). Згідно з нею, навантаження (job demands) стимулює виснаження, тоді як недостача ресурсів (job resources) послаблює опір та підвищує ризик вигорання [21]. У контексті викладачів ЗВО ця модель дозволяє врахувати як технологічні й організаційні зміни (цифрове середовище, дистанційне навчання), так і індивідуальні ресурси (самоорганізація, емоційна стійкість).

Додатково, сучасні оглядові дослідження наголошують на тому, що феномен вигорання не є статичним станом, а динамічним процесом, в якому можуть задіюватись різні траєкторії: наприклад, переобтяження → виснаження → втеча або ж негайне дистанціювання. У рев'ю «Burnout: A Review of Theory and Measurement» автори вказують, що сучасні моделі повинні інтегрувати часовий компонент, взаємодію особистісних та організаційних чинників, а також контекстуальні трансформації (наприклад, пандемія COVID-19, гібридне навчання) [30].

Для викладацької сфери важливо зазначити, що педагогічна діяльність має специфічні характеристики: висока емоційна залученість, численні міжособистісні контакти (зі студентами, колегами), вимога адаптації до змін (нова методика, онлайн-формат), а отже – високу вразливість до навантажень. У межах моделі вимог до роботи та ресурсів (JD-R) ці характеристики виступають як job demands, тоді як ресурси можуть бути представлені у вигляді підтримки колег, адміністрації, гнучкості формату, внутрішньої мотивації.

Таким чином, застосування цієї моделі до дослідження вигорання викладачів дозволяє переосмислити не лише чому формується вигорання, але й що може бути ресурсом профілактики.

На завершення можна підкреслити, що сучасний теоретичний ландшафт включає: спадкову (традиційну) структурну модель Maslach-Jackson, ресурсно-контекстуальну модель JD-R, а також нові підходи, які прагнуть врахувати часову динаміку, профільні траєкторії, а також інтеграцію як індивідуальних, так і організаційних механізмів. Робота над цими моделями має прямий стосунок до практичної профілактики та подолання професійного вигорання в освітньому середовищі, зокрема для викладачів ЗВО.

Є такі приклади застосування цих моделей.

У статті «Burnout and well-being among higher education teachers: Influencing factors of burnout» провели крос-секційне дослідження серед 410 викладачів закладів вищої освіти Таїланду, використовуючи інструмент Maslach Burnout Inventory (MBI) з трьома вимірами (емоційне виснаження, деперсоналізація, зниження досягнень). Результати показали високий рівень професійного вигорання, причому емоційне виснаження корелювало з віком і щоденними годинами роботи, деперсоналізація – з професійним досвідом, а зниження професійних досягнень – з рівнем заробітної плати [16]. У цьому дослідженні чітко простежується застосування ресурсно-контекстуального підходу (наприклад, вимоги: навантаження, години роботи; ресурси: зарплата) – тобто близько до моделі Job Demands-Resources Model (JD-R).

У статті «Areas of work-life that contribute to burnout among higher education faculty» автори аналізували, які саме сфери роботи (розподіл часу, рольова ясність, контроль над змістом роботи, нагорода, справедливість, підтримка) пов'язані з вигоранням серед викладачів медичних профілів [51]. Це дослідження прямо звертається до моделі Areas of Worklife Model [63] – організаційно-психологічної моделі, яка доповнює класичну модель Маслач–Джексона і враховує взаємодію «професійна особистість ↔ робоче середовище».

Таким чином, приклад показує, як саме вимоги та ресурси робочого середовища можуть впливати на вигорання викладачів ЗВО.

У звіті «Covid-19's impact on faculty well-being and career plans» досліджували вплив пандемії на добробут викладачів ЗВО: більше ніж половина викладачів розглядала варіант виходу з академічної діяльності [70]. У цьому прикладі виділяється часовий/контекстуальний аспект – як зовнішній шок (COVID-19) створив підвищені вимоги (дистанційне навчання, технологічні зміни, непередбачуваність) та зменшив ресурси (підтримка, ресурси для дистанційки, внутрішня готовність). Це ілюструє доповнення до JD-R моделі і показує, як кризовий контекст посилює фактори вигорання.

У контексті викладацької діяльності в закладах вищої освіти феномен професійного вигорання виступає не лише як узагальнена психологічна категорія, а як багатофакторний процес із чіткою симптоматикою, численними чинниками і при цьому низкою методологічних та практичних обмежень стосовно його застосування саме до викладачів. З боку симптоматики вигорання можна виділити таку динаміку: на початку переважає емоційне виснаження – викладач відчуває виснаження ресурсів, втрачає відчуття «енергії для роботи», звичні ресурси не відповідають збільшеним вимогам. Далі з'являється емоційне відчуження, іноді – деперсоналізація: дистанціювання від професійної діяльності, студента, колег; зменшується почуття професійної значимості. У кінцевій стадії формується знижене відчуття професійного досягнення: викладач відчувається менш ефективним, менш результативним, більше сумнівається у власній спроможності. Дослідження серед викладачів показують, що високий рівень вигорання корелює з проявами соматичних скарг – порушення сну, біль у м'язах, загальна фізична слабкість – а також із психічними симптомами: тривога, депресивність, психологічне виснаження. Зокрема, в останньому дослідженні серед університетських викладачів у Таїланді виявлено, що вищий вік і навантаження асоціювались із емоційним виснаженням, більша кількість годин роботи й досвід із деперсоналізацією, а

рівень зарплати – із зниженням професійного досягнення [16]. Систематичний огляд демонструє, що вигорання часто супроводжується соматичними скаргами – наприклад, головний біль, розлади сну, проблеми з голосовим апаратом та іншими фізичними симптомами [90].

Щодо чинників, слід зауважити, що для викладача закладу вищої освіти характерна взаємодія особистісних, професійних та організаційних складових. Наприклад, надмірне робоче навантаження, великі годинні навантаження, складні міжособистісні взаємодії (зі студентами, колегами, адміністрацією), нечіткість ролей чи недостатня підтримка адміністрації – усе це ключові фактори ризику. Так, у статті «What's Causing Teacher Burnout?» зазначається, що фактори, такі як відсутність підтримки з боку адміністрації, надмірне навантаження та незадовільна компенсація, активно сприяють вигоранню освітян [111]. Водночас, у контексті вищої освіти визначено, що соціально-демографічні характеристики (вік, досвід), фінансова винагорода, робочий час і стан здоров'я можуть відігравати значну роль [16]. Особливим чинником для викладачів є високий рівень емоційної залученості і взаємодії «людина-людина» (з студентом, колегою), який створює додаткову емоційну навантаженість, що одному лише технічному або адміністративному працівнику може бути меншою. Крім того, вищий навчальний заклад у сучасному світі часто вимагає адаптації до швидких змін: цифрові платформи, дистанційне викладання, великі темпи підготовки матеріалів – це організаційні і технологічні чинники, що можуть посилювати навантаження й сприяти вигоранню. Методологічно це узгоджується з моделлю «вимоги-ресурси» (Job Demands-Resources), але з огляду на специфіку викладацької діяльності означає, що ресурси (підтримка, гнучкість, автономія, соціальна підтримка) мають бути активними, аби протистояти вимогам.

Проте не менш важливим є окреслення меж застосування поняття «професійне вигорання» саме до викладацького контексту. По-перше, існує дискусія щодо того, чи не слід розглядати вигорання як частину або наслідок

інших станів – наприклад, клінічної депресії, тривожного розладу чи хронічного стресу. Деякі дослідники зазначають, що вигорання і депресія мають значну симптоматичну перекритість, що ускладнює диференціацію [22]. По-друге, багато досліджень серед викладачів використовують поперечний дизайн (cross-sectional), що не дозволяє простежити динаміку вигорання, зокрема коли і як саме переходить від однієї стадії до іншої, та які саме ресурси можуть впливати на зміну. Наприклад: у згаданому дослідженні Таїланду автори самі залишили зауваження про неможливість встановлення причинно-наслідкових зв'язків [16]. По-третє, вимірювання вигорання (наприклад, інструментами на кшталт MBI) вищої освіти може потребувати адаптації: викладацька діяльність має специфічні характеристики (дослідження, методика, педагогічна робота, взаємодія зі студентом) – й один універсальний інструмент може не повністю відображати ці особливості. Нарешті, варто враховувати культурні й національні відмінності: контекст українського чи східноєвропейського університету може мати суттєві відмінності від західних чи азійських моделей, і тому застосування західних моделей і вимірювань потребує адаптації та перевірки валідності (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Основні чинники ризику професійного вигорання викладачів ЗВО

Група чинників	Опис прояву у викладацькій діяльності	Типові наслідки / симптоми
<i>Професійне перевантаження</i>	Надмірна кількість навчальних годин, поєднання викладання, дослідження, звітності, адміністративних обов'язків	Емоційне виснаження, зниження ефективності, відчуття нестачі часу
<i>Цифрове навантаження</i>	Постійна робота в онлайні, перевантаження комунікаційними каналами, технологічний стрес, брак цифрової компетентності	Хронічна втома, тривожність, зниження мотивації до цифрової взаємодії
<i>Відсутність соціальної підтримки</i>	Брак колегіальної взаємодії, підтримки з боку адміністрації, відчуття ізоляції	Відчуття непотрібності, емоційне відчуження, конфлікти в колективі
<i>Рольова невизначеність і низький контроль над роботою</i>	Нечіткість очікувань щодо результатів праці, відсутність автономії, обмежена участь у прийнятті рішень	Відчуття безсилля, професійна апатія, формалізм у викладанні

<i>Емоційна перенасиченість комунікацією</i>	Безперервна взаємодія зі студентами, контроль, оцінювання, комунікативні перевантаження	Емоційне виснаження, зниження емпатії, деперсоналізація
<i>Фінансові та матеріальні обмеження</i>	Низька оплата праці, відсутність стимулів для підвищення кваліфікації, нестача ресурсів	Відчуття несправедливості, фрустрація, намір залишити професію
<i>Контекстуальні стресори (війна, пандемія)</i>	Вимушена дистанційна робота, травматичний досвід, невизначеність майбутнього	Психологічне виснаження, апатія, зниження професійної мотивації
<i>Низький рівень професійного розвитку</i>	Відсутність можливостей для підвищення кваліфікації, професійного зростання	Зниження залученості, почуття застою, професійна стагнація

Отже, симптоматика, чинники і межі застосування поняття професійного вигорання у викладацькому контексті створюють складну, але водночас структуровану основу для розуміння того, як і чому викладачі переживають цей стан, а також які методологічні обмеження слід враховувати під час дослідження чи впровадження програм профілактики.

Зведені дані демонструють, що основні ризики вигорання у викладачів ЗВО розподіляються між трудовими (workload), організаційними (support, control) і контекстуальними (crisis-related) чинниками. Особливу роль відіграє саме ресурсний дефіцит – відсутність підтримки, автономії та професійного розвитку. Як свідчить модель Job Demands-Resources Model, співвідношення між вимогами (навчальне навантаження, цифрова робота, емоційна залученість) і ресурсами (соціальна підтримка, автономія, гнучкість) визначає рівень ризику вигорання.

Університетські політики, які посилюють підтримку, створюють середовище колегіальності, визнають емоційні потреби викладачів і пропонують інституційні ресурси (менторинг, гнучкі графіки, цифрові інструменти саморегуляції), істотно знижують рівень професійного виснаження. Отже, педагогічна профілактика вигорання повинна розглядатися як елемент організаційної культури добробуту викладача – невід’ємна складова якості вищої освіти.

1.2. Психолого-педагогічні особливості професійної діяльності викладачів закладів вищої освіти як чинники виникнення вигорання

Професійна діяльність викладача закладу вищої освіти має складну психологічну структуру, у якій поєднуються когнітивні, мотиваційно-ціннісні, комунікативні, емоційно-вольові та рефлексивні компоненти. Вона спрямована не лише на передавання знань, а й на створення освітнього середовища, у якому відбувається взаємодія особистостей. Ця багатовимірність зумовлює як високий творчий потенціал професії, так і її емоційно-енергетичну вразливість.

У сучасній психолого-педагогічній літературі підкреслюється, що професійна діяльність викладача є соціально насиченим процесом, який потребує постійної мобілізації емоційних ресурсів для підтримання взаємодії зі студентами, колегами та адміністрацією. Як зазначає К. Ahola й J. Nakanen [4] у дослідженні на базі моделі *Job Demands-Resources*, емоційна залученість педагога є водночас і ресурсом професійного зростання, і чинником підвищеного ризику вигорання у разі дефіциту підтримки. Високий рівень соціальної взаємодії та необхідність постійного емоційного контролю вимагають витрат психічної енергії, яку не завжди вдається відновити [20].

Психологічну структуру професійної діяльності викладача можна розглядати як систему взаємопов'язаних рівнів: ціннісно-мотиваційного, когнітивно-операційного та емоційно-енергетичного. Ціннісно-мотиваційний рівень визначає ставлення викладача до професії, її смислове наповнення, рівень внутрішньої мотивації. Саме на цьому рівні формується феномен професійного сенсу, що забезпечує відчуття задоволення й натхнення від роботи. Дослідження С. Skaalvik та Е. Skaalvik показують, що втрата внутрішньої мотивації і зниження відчуття самореалізації прямо корелюють із симптомами вигорання [87].

Когнітивно-операційний рівень діяльності включає професійні знання, навички викладання, планування, оцінювання, організацію освітнього процесу. Цей рівень забезпечує стабільність діяльності, однак у сучасному академічному

середовищі зазнає значних навантажень через цифровізацію, гібридне навчання, постійну потребу оновлення методів. Постійна необхідність адаптації до нових технологій, платформ, стандартів часто призводить до когнітивного перевантаження і в тому, що, за даними дослідження *OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS)*, є одним із провідних факторів професійного вигорання серед викладачів [92].

Емоційно-енергетичний рівень діяльності – центральний у розумінні психологічного благополуччя викладача. Він визначає здатність підтримувати внутрішню рівновагу, емпатію, натхнення, здатність до саморегуляції у складних педагогічних ситуаціях. Виснаження цього рівня проявляється в емоційній байдужості, цинізмі, зниженні задоволення від праці. Згідно з дослідженням S. Trépanier та співавт., вигорання має чіткий енергетичний компонент, оскільки емоційне виснаження зумовлене дисбалансом між витратою і відновленням енергії, який не компенсується навіть у стані відпочинку [100].

Викладацька діяльність передбачає постійну роботу в емоційно відкритому полі – спілкування, оцінювання, зворотний зв'язок, управління груповою динамікою. За відсутності належного відновлення цей процес веде до енергетичного виснаження, що поступово перетворюється на хронічний стан емоційної втоми. Як підкреслюють автори звіту «*The Chronicle of Higher Education*» (2022), під час пандемії COVID-19 понад 55 % викладачів університетів повідомили про втрату ентузіазму до роботи, емоційну виснаженість і бажання змінити професію [70].

Емоційно-енергетичний потенціал викладача пов'язаний із його здатністю до емоційної саморегуляції, рефлексії, а також з умінням відновлювати внутрішні ресурси через позитивне мислення, підтримку колег, творчість і професійне самовираження. Підтримання цього потенціалу вимагає балансу між навантаженням і ресурсами, що узгоджується з ресурсним підходом до психологічного благополуччя. Як зазначає С. Maslach, вигорання –

це не просто індивідуальна втома, а системний дисбаланс між вимогами і ресурсами [64].

Таким чином, психологічна структура діяльності викладача вищої школи – це система, де емоційно-енергетичний потенціал виступає центральною умовою ефективності. Його виснаження веде до порушення мотиваційного й когнітивного рівнів, спричиняючи зниження якості викладання, втрату емпатії, професійну апатію. Усвідомлення цього взаємозв'язку дозволяє переорієнтувати педагогічну політику університетів на підтримку психологічного добробуту викладачів, розвиток програм емоційної компетентності та формування культури професійного відновлення, що розглядається сьогодні як важлива умова сталого розвитку системи вищої освіти.

Професійна діяльність викладача у закладі вищої освіти формується в системі соціально-психологічних умов, що визначають не лише результативність праці, а й її емоційний фон, задоволення професією та рівень стресостійкості. Освітній простір сьогодні зазнає глибоких трансформацій – цифровізація, гібридні формати навчання, постпандемічна перебудова, воєнні ризики та зростання невизначеності створюють для викладачів середовище постійного психологічного напруження. Як зазначається у звіті *OECD Education at a Glance 2024*, саме викладачі університетів усе частіше стикаються з високим рівнем емоційних вимог і обмеженими можливостями для відновлення енергії, що безпосередньо впливає на їхнє професійне вигорання [44].

Серед першочергових соціально-психологічних чинників слід назвати організаційну культуру закладу. Дослідження, проведене серед університетських викладачів у США, довело, що відсутність відчуття підтримки та справедливості з боку адміністрації є одним із найсильніших предикторів емоційного виснаження. Автори статті *Areas of Work-Life That Contribute to Burnout Among Higher Education Faculty* підкреслюють, що брак

автономії, контрольованість і надмірне навантаження призводять до «емоційного відчуження» від професійних цінностей [51]. Такий результат узгоджується з моделлю «вимоги-ресурси» (JD-R Model), згідно з якою баланс між навантаженням і підтримкою в організації є головним предиктором професійного благополуччя.

Додатково дослідження у Великій Британії виявило, що понад 65 % викладачів університетів відчувають постійний стрес, пов'язаний із невизначеністю у працевлаштуванні, тиском наукових показників та цифровими вимогами. Як підкреслюють автори звіту *University and College Union Stress Survey 2022*, цифрове перевантаження й надлишок адміністративної звітності стали ключовими соціально-психологічними факторами виснаження [82]. Цей феномен також підтверджують результати міжнародного дослідження *BMC Public Health (2025)*: надмірна кількість робочих годин, цифрове навантаження і брак підтримки від колег істотно корелюють із рівнем емоційного виснаження викладачів [16].

У межах соціально-психологічних умов особливе місце посідає характер міжособистісних відносин у колективі. Академічні підрозділи із замкненими або конфліктними стосунками створюють атмосферу недовіри, яка знижує емоційну безпеку. Найнижчий рівень вигорання спостерігається в колективах із високим рівнем колегіальності та можливістю обговорення професійних проблем у безпечному просторі. Позитивна соціальна взаємодія – це не лише етичний чи моральний аспект, а реальний психологічний ресурс, що активує механізми самопідтримки та професійного відновлення.

Окремим викликом стає емоційна праця викладача – необхідність постійно регулювати власні емоції у взаємодії зі студентами, утримуючи баланс між емпатією та професійною дистанцією. Як зазначає С. Maslach у *Annual Review of Psychology (2022)*, емоційна праця – ключовий елемент професійної взаємодії «людина – людина», який, за відсутності системи підтримки, швидко перетворюється на джерело вигорання [25; 62]. Для викладача це означає

щоденну необхідність демонструвати позитивний емоційний тон незалежно від внутрішнього стану, що з часом призводить до емоційної дисонансності – розриву між справжніми почуттями та вимушеними проявами.

Не менш важливим чинником є зміна статусно-рольових очікувань. Сучасний студент дедалі частіше розглядає викладача не як джерело істини, а як фасилітатора навчання, ментора, партнера. Така зміна парадигми вимагає від викладача постійного переосмислення власної ролі, що може викликати психологічне напруження, особливо у фахівців старшого покоління. Саме розрив між традиційними педагогічними ролями і новими вимогами цифрової освіти є чинником емоційного виснаження та втрати професійної ідентичності.

Крім того, сучасне освітнє середовище позначене невизначеністю та відсутністю стабільності, що особливо актуально в умовах війни. В українських університетах ця реальність має не лише організаційний, а й глибокий психологічний вимір. Як свідчить аналіз *UNESCO Education in Emergencies Report (2023)*, викладачі в регіонах, де освітній процес відбувається в умовах безпеки ризику, частіше демонструють симптоми емоційного виснаження, тривоги, вторинної травматизації [28]. Водночас, наявність підтримуючої спільноти, навіть у дистанційному форматі, помітно знижує рівень дистресу.

Таким чином, соціально-психологічні умови професійної діяльності викладача визначаються складною взаємодією індивідуальних і колективних факторів. До них належать організаційна культура, стиль управління, характер соціальних відносин, емоційна праця, цифрове навантаження, рольові очікування та контекстні кризи. Баланс між цими чинниками формує психологічну атмосферу університету – або як простір підтримки, що стимулює професійне зростання, або як джерело вигорання.

Сучасні стратегії розвитку університетів повинні розглядати підтримку викладачів не лише як адміністративну або фінансову функцію, а як частину психологічної екосистеми вищої освіти, що базується на принципах добробуту, взаємоповаги та емпатійного лідерства. Лише за умови гармонійного поєднання

соціальних, емоційних і професійних ресурсів можна забезпечити стійкість викладачів до професійного вигорання та підвищити якість академічного середовища загалом.

Професійна діяльність викладача закладу вищої освіти передбачає не лише передавання знань, а й постійну взаємодію зі студентами, колегами, адміністрацією та інформаційним середовищем, що вимагає високого рівня психоемоційної стійкості. У цих умовах саморегуляція, рефлексія та професійна зрілість стають базовими чинниками підтримання психологічного добробуту й профілактики вигорання. Їх взаємодія утворює цілісну систему внутрішньої стабільності викладача, що дозволяє йому зберігати енергію, мотивацію й педагогічну творчість навіть у кризових ситуаціях.

Саморегуляція у педагогічній діяльності означає здатність свідомо керувати власними емоційними реакціями, настроєм і поведінкою відповідно до професійних цілей. Вона проявляється у вмінні утримувати конструктивну позицію під час конфлікту, справлятися зі стресом, планувати власну діяльність та контролювати імпульсивні реакції. У дослідженні S. Li [54] встановлено, що викладачі, які розвинули здатність до емоційної саморегуляції, мали нижчий рівень професійного вигорання, а їхня стійкість (*resilience*) опосередковувала цей зв'язок – саморегульовані педагоги краще долали стрес та відновлювали емоційний ресурс.

Викладачі університетів нерідко функціонують у середовищі з високими вимогами, невизначеністю, цифровими перевантаженнями та низьким рівнем соціальної підтримки. За даними *BMC Public Health* (2025), саме поєднання надмірного навантаження та дефіциту відпочинку й організаційної підтримки є найсильнішим предиктором емоційного виснаження серед університетських викладачів [16]. У таких умовах саморегуляція стає захисним механізмом, який дозволяє перекодувати стресові ситуації з позиції контролю й сенсу, а не безсилля. Ефективні стратегії включають дихальні техніки, когнітивну переоцінку, емоційне дистанціювання й усвідомлене фокусування на завданнях.

Як зазначає С. Maslach [64], саме здатність підтримувати баланс між емоційним залученням і контролем є ознакою професійної зрілості педагога.

Наступним важливим аспектом виступає педагогічна рефлексія – здатність аналізувати власну діяльність, оцінювати її ефективність, причини успіхів і помилок, а також власні емоційні реакції. Рефлексія дає викладачеві змогу усвідомити, як зовнішні умови впливають на внутрішній стан, і вчасно коригувати поведінку, запобігаючи хронічному виснаженню. У дослідженні F. Korthagen [50] доведено, що рефлексивна практика формує професійну цілісність викладача, підвищує рівень задоволення роботою й сприяє самовідновленню через усвідомлення педагогічного сенсу.

У сучасній педагогічній психології рефлексія трактується як форма метапізнання – здатність усвідомлювати процеси власного мислення, оцінювати їхню ефективність і вплив на професійну поведінку. З позиції профілактики вигорання вона дає змогу вчасно розпізнати ознаки виснаження, переформулювати цілі діяльності, змінити фокус уваги з зовнішнього контролю на внутрішній розвиток. За результатами дослідження [81], систематична участь у групових рефлексивних сесіях серед викладачів університетів сприяла зниженню рівня емоційного виснаження на 27 % і підвищенню показників залученості.

У контексті української вищої освіти, де діяльність викладачів відбувається під впливом воєнного стресу, частих змін форматів навчання, евакуацій і нестабільності, рефлексивність набуває ще більшої ваги. Згідно зі звітом *UNESCO Education in Emergencies* [28], педагоги, які практикували рефлексивне осмислення власних емоційних станів та обговорювали складні ситуації у професійних спільнотах, демонстрували нижчі рівні тривожності, краще відновлення після травматичних подій та збереження професійного сенсу.

Не менш суттєвим чинником збереження добробуту виступає професійна зрілість викладача. Вона відображає інтегрованість особистісних і професійних

якостей – відповідальність, автономність, емпатію, здатність до прийняття рішень та внутрішню стабільність. Дослідження [42] доводить, що викладачі з високою професійною зрілістю мають меншу схильність до вигорання, адже сприймають стрес не як загрозу, а як виклик для розвитку. Вони схильні використовувати конструктивні копінг-стратегії: планування, пошук соціальної підтримки, навчання новим підходам.

Професійна зрілість безпосередньо пов'язана з мотиваційною структурою особистості викладача – зокрема з почуттям професійної місії, яке забезпечує стійкість навіть у кризових умовах. Як свідчать дані *Positive Psychology Center* (2024), компоненти PERMA-моделі М. Селігмана – позитивні емоції, залученість, стосунки, сенс, досягнення – виконують захисну функцію від вигорання, якщо інтегровані у професійну ідентичність викладача [57].

Практичні дослідження підтверджують, що розвиток рефлексії та саморегуляції має реальні результати. Так, у *Mindful Academic Teaching Program* [67] після шести місяців участі викладачі показали зниження рівня емоційного виснаження та підвищення емоційної стабільності (rug.nl). Аналогічно, у Фінляндії *Higher Education Well-Being Project* довів, що систематичне тренування саморефлексії та емоційної грамотності підвищує задоволеність роботою і знижує кількість пропусків через психоемоційні причини [110]. Для України перспективними є моделі, що поєднують педагогічну рефлексію з колегіальною підтримкою – менторством, супервізією, груповими обговореннями. Отже, педагогічна саморегуляція, рефлексія та професійна зрілість утворюють фундамент психоемоційного благополуччя викладача. Вони забезпечують не лише внутрішню стабільність, а й зовнішню ефективність педагогічної діяльності, слугують захисним механізмом у професійному середовищі, яке дедалі частіше характеризується високою невизначеністю, цифровими змінами та емоційним навантаженням. Розвиток цих компонентів повинен стати стратегічним напрямом університетської

політики – не лише як індивідуальна компетенція, а як складова культури добробуту академічної спільноти.

1.3. Методологічні підходи до вивчення і профілактики професійного вигорання педагогів у вищій освіті

Удосконалення методологічних засад дослідження феномену професійного вигорання викладачів у закладах вищої освіти вимагає уважного розгляду як теоретичних, так і методичних підходів. Однією з центральних методологічних основ є системний підхід, який сприймає вигорання не як ізольований індивідуальний стан, а як результат взаємодії «особистість – діяльність – середовище». Цей підхід дозволяє враховувати комплекс чинників: навантаження, ресурси, особистісні характеристики, соціальні зв'язки та організаційну культуру. У класичному довготривалому дослідженні серед шкільних педагогів у Швеції було продемонстровано: низька загальна само-ефективність та високі професійні вимоги на початку передбачали підвищений ризик вигорання через кілька років [13].

Другим важливим підходом є діяльнісний (activity-oriented) та акмеологічний підходи, які підкреслюють розвиток професійної майстерності і ресурсного потенціалу працівника. Зокрема, викладач як суб'єкт діяльності виконує ролі навчальника, дослідника, наставника, що породжує складні професійні навантаження та потребує постійної переорганізації ресурсів. Акмеологічний підхід акцентує увагу на переході до «вершин» майстерності, що передбачає збереження мотивації, розвиток компетентностей і підтримання психологічного благополуччя. У цьому контексті методологія передбачає розробку інструментів, які дозволяють оцінити не лише ознаки виснаження, але й ресурси, стійкість, мотивацію та залученість. Наприклад, у дослідженні «Understanding teacher emotional exhaustion: exploring the role of teaching motivation, perceived autonomy, and teacher–student relationships» [102]

використано структурне рівняння (SEM) для встановлення зв'язків між автономією викладача, мотивацією до навчання і емоційним виснаженням.

Третім значущим підходом є ресурсно-стресова методологія (stress-resource approach), яка базується, зокрема, на моделі ресурсів та вимог (Job Demands-Resources, JD-R), і яка нині широко застосовується у дослідженнях вигорання. Згідно з цією моделлю, ключовим є співвідношення між вимогами до професійної діяльності (робоче навантаження, емоційна напруга, технологічна трансформація) та ресурсами (особистісними, соціальними, організаційними) [21]. В емпіричному дослідженні серед вчителів було встановлено, що підвищення професійних вимог й зниження автономії (ресурсу) були статистично значущими предикторами підвищеного ризику вигорання [13].

Методологічно важливим є також вибір дизайну дослідження. У більшості робіт переважає поперечний (cross-sectional) дизайн, який дає змогу виявити кореляції між вимогами, ресурсами і симптомами вигорання, проте не дозволяє встановити причинно-наслідкові зв'язки або динаміку зміни. Наприклад, згідно зі згаданим вище шведським дослідженням, показники вигорання змінювались із часом: близько третини учасників змінювали рівень вигорання між двома точками спостереження, що свідчить про важливість лонгітюдного підходу [13]. Таким чином, методологічна складова має передбачати не лише вибір адекватного інструментарію (опитувальники, шкали самооцінки, структурне моделювання), але й часові рамки, більшу вибірку, можливість контролю змін у часі.

Окрема методологічна проблема – вибір інструментів вимірювання. Найбільш поширеним є опитувальник Maslach Burnout Inventory (MBI), який оцінює три виміри: емоційне виснаження, деперсоналізацію й зниження професійного досягнення [114]. Проте існують критичні зауваження до нього: дослідники вказують на перекриття з депресивними станами, культурні відмінності і потребу адаптації до специфіки професій (зокрема, викладачів

ЗВО). У методологічній перспективі це означає потребу комбінованих інструментів, які включають і ресурси, і вимоги, і динаміку змін.

У контексті дослідження викладачів закладів вищої освіти слід звернути увагу на такі методологічні орієнтири:

- комплексність оцінки – включення як симптомів вигорання, так і ресурсів (мотивація, залученість, самоефективність);
- адаптація інструментів до специфічних умов академічної діяльності (навчання-дослідження-управління);
- використання змішаного дизайну (кількісні + якісні методи) або лонгітюдного підходу, що дозволяє відстежувати розвиток вигорання й вплив профілактичних втручань;
- врахування контексту (цифрова трансформація, гібридне навчання, війна/кризи) як модератора чинників;
- забезпечення достатньої вибірки і різноманітних джерел даних (самоповідомлення, об'єктивні дані, інтерв'ю, групові дискусії).

Таким чином, науково-методологічні засади дослідження професійного вигорання викладачів мають бути гнучкими та багатоаспектними: вони повинні враховувати як традиційні психологічні підходи, так і сучасні контексти й методи (наприклад, структурне моделювання, лонгітюдні дослідження, змішані методи). Лише із дотриманням цих методологічних орієнтирів можна забезпечити достовірність результатів, коректну інтерпретацію й побудову ефективних програм профілактики та втручань у сфері вищої освіти.

Таблиця 1.3

Методологічні підходи до вивчення професійного вигорання викладачів ЗВО

Методологічний підхід	Сутність підходу	Приклади застосування у дослідженнях	Джерело / активне посилання
Системний	Розглядає вигорання як результат взаємодії системи «особистість – діяльність – середовище». Увага до	Лонгітюдне дослідження педагогів у Швеції: виявлено взаємозв'язок між загальною само-	[13]

	комплексних зв'язків між індивідуальними, організаційними та соціальними чинниками.	ефективністю, професійними вимогами та вигоранням.	
Діяльнісний	Підкреслює роль діяльності як центрального фактора у виникненні чи подоланні вигорання. Вигорання розглядається як порушення гармонії між метою, засобами й результатом професійної діяльності.	Емпіричне дослідження серед китайських викладачів: структурне моделювання SEM показало вплив автономії та мотивації на рівень емоційного виснаження.	[102]
Акмеологічний	Зосереджує увагу на розвитку професійної майстерності, самоактуалізації та стійкості викладача, незважаючи на стрес.	Міжнародне дослідження університетських викладачів: виявлено позитивну роль професійного розвитку у зниженні вигорання.	[80]
Ресурсно-стресовий (Job Demands–Resources)	Баланс між професійними вимогами (навантаження, емоційна напруга) і ресурсами (підтримка, автономія, само-ефективність).	Дослідження серед університетських викладачів у Литві: підвищення ресурсів знижує рівень емоційного виснаження.	[81]
Когнітивно-біхевіоральний	Вигорання інтерпретується як наслідок дисфункціональних переконань і способів реагування на стрес; профілактика через усвідомленість, когнітивну переоцінку, тренування гнучкості мислення.	Дослідження впливу майндфулнес-тренінгів на викладачів університетів Іспанії: зниження емоційного виснаження, підвищення саморегуляції.	[36]
Гуманістичний	Орієнтація на особистісну цінність викладача, самореалізацію, повагу до його потреб і меж. Вивчає умови, за яких педагог зберігає почуття сенсу й задоволення від праці.	Аналіз якості трудового життя викладачів: гуманістична підтримка керівництва корелює з нижчим рівнем вигорання.	[37]
Особистісно-орієнтований	Досліджує індивідуальні відмінності (емоційний інтелект, резильєнтність, тип темпераменту) як медіатори вигорання.	Метааналіз емоційного інтелекту і вигорання: підтверджено зворотний зв'язок між ними.	[74]

Представлені підходи демонструють еволюцію методологічного бачення вигорання – від традиційного психопатологічного розуміння (як синдрому виснаження) до інтегрованої системи дослідження стресу, ресурсів і професійного зростання. У контексті вищої освіти доцільним є комбінований

методологічний підхід, який поєднує системну, діяльнісну та ресурсно-стресову перспективи, доповнені гуманістичними й особистісно орієнтованими орієнтирами. Це дозволяє не лише описати симптоми вигорання, а й розкрити внутрішню логіку педагогічної стійкості, її взаємозв'язок із професійною ідентичністю, академічною культурою та освітнім середовищем.

Сучасна теорія професійного вигорання у вищій освіті ґрунтується на кількох взаємодоповнювальних парадигмах, що поєднують індивідуальні ресурси викладача з організаційними умовами університету. Поворотним моментом став перехід від суто «симптомного» опису (виснаження, цинізм, зниження ефективності) до процесуальних моделей, які пояснюють, *чому й як* саме поєднання вимог і ресурсів продукує хронічний стрес, а також *які* інтервенції змінюють траєкторію від виснаження до залученості. У цій логіці ключовою є JD-R-парадигма (Job Demands–Resources): за А. Баккером, Е. Демероуті та А. Санс-Вергель [7] вигорання розгортається тоді, коли професійні вимоги (навантаження, емоційна праця, цифровий тиск) стабільно перевищують доступні ресурси (автономія, підтримка, самоефективність), а отже запускається енергетичний шлях до виснаження; водночас адекватні ресурси включають мотиваційний шлях до залученості (work engagement). Огляд останнього десятиліття JD-R-теорії підкреслює її розвиток у бік мультирівневих і проактивних моделей (командні та домашні ресурси, інтервенції), що безпосередньо релевантно для університетських колективів [7].

Організаційний вимір JD-R конкретизується в моделі «Шести сфер робочого життя» (Areas of Worklife, М. Лайтер і К. Маслач): невідповідності у сферах *навантаження, контроль, винагороди, спільнота, справедливість, цінності* є контекстуальними вузлами ризику вигорання [53]. Сучасні емпіричні дослідження на вибірках викладачів вищої школи підтверджують, що саме дефіцит справедливості та підтримки, конфлікт цінностей і перевантаження пов'язані з емоційним виснаженням і наміром залишити професію; це напряду

вказує адміністраціям ЗВО на точки впливу – перерозподіл праці, прозорі процедури, спільноти практик [51].

Парадигма самодетермінації (SDT) додає мотиваційне підґрунтя до організаційних моделей: задоволення базових потреб в *автономії, компетентності та пов'язаності* знижує ризик вигорання через підтримку автономної мотивації, тоді як фрустрація цих потреб підштовхує до цинізму й емоційного виснаження. Лонгітюдні дані з учительських вибірок демонструють: зміни у перевантаженні класом і поведінці студентів послаблюють автономну мотивацію, а це, своєю чергою, передбачає зміни у вигоранні; така причинна «зв'язка» добре переноситься на університетський клас, де роль автономії викладача є особливо чутливою. Додатково, дослідження періоду пандемії показало, що підтримка автономії та навички емоційної регуляції зменшують ризик вигорання, коли зростають дисциплінарні виклики й дистанційні формати [77].

Для вищої освіти принциповим стало включення цифрового виміру до моделей вигорання. Технологічний стрес (technostress) – відчуття перевантаження, інвазії технологій у приватний простір, складності та невпевненості – описується як кластер специфічних вимог у рамках JD-R, що підвищують ризик виснаження в академіків; водночас цифрова самоефективність і підтримка університету виступають ресурсами-буферами. Нові емпіричні роботи на вибірках викладачів і студентів показують, що інституційна та інструкторська підтримка пом'якшує негативний вплив техностресу на якість навчання й психологічне самопочуття, а в персоналі ЗВО – на добробут і продуктивність. Таким чином, цифрові вимоги/ресурси інтегруються у JD-R як окремий піддомен, що потребує цільових інтервенцій (цифрове менторство, гігієна комунікацій, гнучкі стандарти) [84; 105].

Зміщення акценту від патології до двоїстої парадигми «вигорання ↔ залученість» також змінило академічну оптику (рис. 1.1). Поряд із запобіганням виснаженню моделі орієнтовані на підсилення залученості як позитивного,

енергетичного стану (гра, відданість, захват), що функціонує не як проста «відсутність вигорання», а як окремий мотиваційний конструкт. Для університетів це означає, що програми добробуту мають одночасно зменшувати дисбаланс вимоги/ресурси і примножувати умови для високої залученості – від автономії у викладанні до визнання й академічних спільнот [7].

Разом із тим, контекст вищої освіти висуває специфічні виклики, які коригують універсальні моделі. По-перше, рольова багатовимірність викладача (викладання, дослідження, сервіс, грантова діяльність, управлінські функції) створює множинні та інколи конфліктні вимоги, що потребує мультидоменного моделювання JD-R і Areas of Worklife із урахуванням сезонності та етапів кар'єри. По-друге, культурні та інституційні відмінності між системами вищої освіти модулюють «ваги» вимог і ресурсів, що видно на даних країн із різними режимами фінансування й академічної автономії. По-третє, кризи (пандемії, війна, релокації) додають шари зовнішніх вимог і руйнують ресурси спільноти – підстави для розробки командних і мережевих інтервенцій (наприклад, програми взаємопідтримки кафедр на базі потреб SDT і сфер worklife). Актуальні оглядові праці з коледжів Азії й огляди з китайських університетів демонструють, що для ЗВО типові поєднання перевантаження, контролю згори та цифрових вимог, а ресурсні противаги формуються через автономію курсу, менторство і професійну спільноту [16].

Практичні наслідки цих парадигм для методології профілактики у ЗВО зводяться до трьох рівнів. На *індивідуальному* рівні – розвиток емоційної регуляції та автономної мотивації (SDT), підвищення самоефективності в цифрових середовищах (буфер проти техностресу). На *командному* – джоб-крафтинг і перерозподіл навантаження, підтримка спільнот практик, колегіальна рефлексія. На *організаційному* – робота з шістьма сферами (зменшення дисбалансів у контролі, справедливості, винагородах і цінностях), інституційні гарантії автономії викладання, прозорість вимог до досліджень, гігієна цифрової комунікації [7]. Сукупно ці стратегії перемикають траєкторію

від виснаження до залученості, що підтверджується і теоретичними оглядами, і емпіричними даними з університетських вибірок.

Узагальнюючи, сучасні психологічні моделі вигорання у вищій освіті вже не зводяться до фіксації симптомів; вони пропонують інтегральну рамку взаємодії вимог, ресурсів і мотивації, у якій організаційний дизайн університету стає ключовим полем профілактики. JD-R надає «скелет» енергетичних і мотиваційних процесів; Areas of Worklife визначає ділянки управлінського втручання; SDT висвітлює механізми автономної мотивації; цифрові моделі конкретизують нові вимоги/ресурси академічної праці. Разом вони утворюють практичну матрицю для проектування політик добробуту викладачів ЗВО [19].

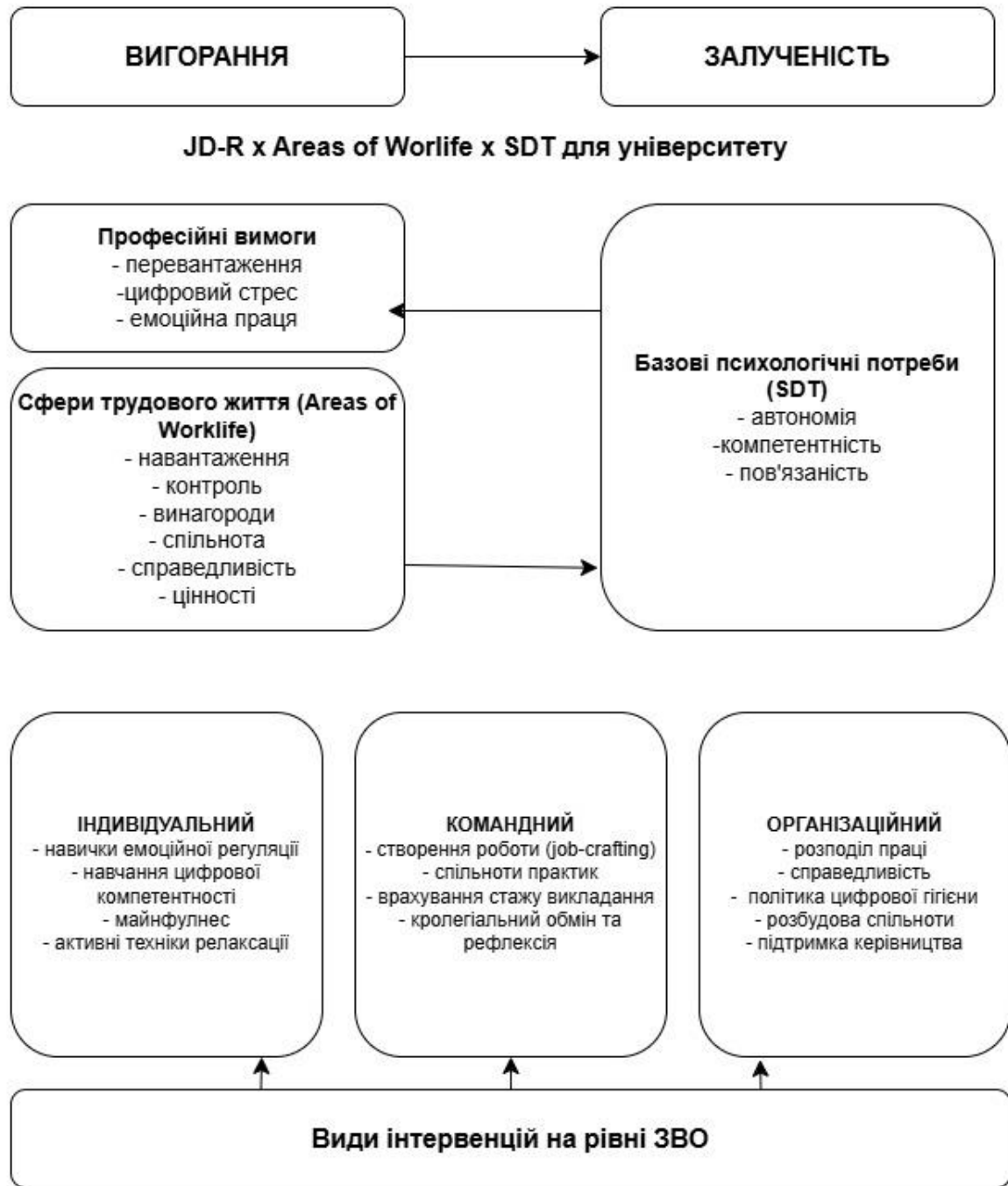


Рис. 1.1. Візуальна схема «вимоги-ресурси на роботі / сфери трудового життя / вимоги самодетермінації» та способів продуктивних втручань на рівні університету

Узагальнення теоретико-методологічних підходів свідчить, що дослідження професійного вигорання викладачів у системі вищої освіти потребує комплексного бачення, заснованого на поєднанні системного, діяльнісного, ресурсно-стресового, гуманістичного та особистісно-

орієнтованого підходів. Вони не суперечать, а взаємно доповнюють одне одного, відкриваючи різні площини розуміння феномену: від глибинних психоемоційних процесів і мотиваційних структур до організаційних та культурних контекстів функціонування університету.

У сучасній науці вигорання дедалі більше розглядається не як статичний синдром, а як динамічний процес взаємодії вимог і ресурсів, що залежить від мотиваційних, когнітивних та емоційних факторів. Саме тому актуальними є моделі, здатні описати не лише механізми виснаження, а й можливості для відновлення та професійного зростання. Концепції JD-R (Job Demands–Resources), Areas of Worklife Model та Self-Determination Theory (SDT) дають змогу пояснити, як баланс між навантаженням, автономією, підтримкою й ціннісною узгодженістю формує різні траєкторії – від вигорання до залученості.

Порівняльний аналіз досліджень свідчить, що у сфері вищої освіти вигорання має власну специфіку. Воно постає не лише як наслідок емоційного перенавантаження, а як похідна від організаційної культури, академічного менеджменту та соціально-психологічного клімату. Особливо важливо враховувати багатовимірність ролі викладача: педагогічну, наукову, менторську, управлінську. Накладання цих ролей створює множинні вимоги, а отже – зону потенційного дисбалансу між очікуваннями, контролем і винагородами.

Методологічна база сучасних досліджень має спиратися на змішаний дизайн (кількісні та якісні методи), що дозволяє оцінювати не лише інтенсивність симптомів, а й їхнє змістове наповнення, зв'язок із культурними та ціннісними факторами. Ефективним є поєднання стандартизованих опитувальників (MBI, AWS, Utrecht Work Engagement Scale) із глибинними інтерв'ю, груповими рефлексіями та аналізом цифрового середовища діяльності викладачів.

Суттєвим новим виміром є цифрова трансформація університетів, що породжує явище техностресу, підвищує когнітивні та емоційні навантаження,

але водночас створює простір для формування цифрової резильєнтності й саморегуляції. Це вимагає адаптації класичних моделей (JD-R, SDT) до гібридного освітнього контексту, доповнення їх цифровими вимогами та ресурсами – технічною підтримкою, гнучкими форматами навчання, розвитком цифрової грамотності.

Розроблена сукупність підходів утворює підґрунтя для побудови інтегрованої системи профілактики вигорання у ЗВО, де поєднуються індивідуальний, командний і організаційний рівні. На індивідуальному рівні пріоритетом є розвиток емоційної регуляції, автономної мотивації, майндфулнес-практик. На рівні кафедри – підтримка командної взаємодії, колегіальної рефлексії, джоб-крафтингу. На рівні університету – стратегічне управління навантаженням, політика цифрової гігієни, забезпечення академічної автономії та довіри.

Таким чином, методологічна еволюція дослідження професійного вигорання викладачів ЗВО відбувається у напрямі інтеграції психологічних, соціальних і організаційних вимірів, що відображає перехід від проблемно-орієнтованих до розвиткових і превентивних моделей. Цей підхід узгоджується з європейськими рамками університетського добробуту (University Well-Being Frameworks [108], EUA 2023 [33]; OECD 2024 [27]) і створює науково-методологічне підґрунтя для формування політик підтримки викладачів, спрямованих на довготривалу стійкість, залученість і професійну самореалізацію.

РОЗДІЛ 2

ПРОФІЛАКТИКА І ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВИКЛАДАЧІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

2.1. Індивідуальні стратегії запобігання професійному вигоранню

Індивідуально-психологічні механізми запобігання професійному вигоранню викладачів ґрунтуються на поєднанні емоційної саморегуляції, рефлексивної здатності, самоефективності та орієнтації на добробут. У центрі цієї системи – керовані стратегії регуляції емоцій, що дають змогу переробляти стресорні події до того, як вони трансформуються у хронічне виснаження. Сучасна процесуальна модель емоційної регуляції (J. Gross) виокремлює родини стратегій – від «передподієвих» (вибір і модифікація ситуації, керування фокусом уваги) до «післяподієвих» (когнітивна переоцінка, модулювання реакції); насамперед саме когнітивна переоцінка системно пов'язана з нижчим рівнем негативного афекту та кращим функціонуванням у стресі [38]. Для викладачів це означає можливість переосмислювати виклики аудиторної взаємодії, цифрового тиску чи адміністративного навантаження через зміну значення події, а не шляхом емоційного придушення, що з часом підсилює виснаження.

Практичну валідність таких підходів підтверджують інтервенції на основі уважності (mindfulness). Класичні програми (від 4-денних інтенсивів до скорочених bMBI) демонструють зменшення показників стресу і вигорання у педагогів, а також покращення емоційної регуляції й самоспівчуття. Пілотні дослідження за участю вчителів показали зниження симптомів вигорання та покращення організації класу після курсу уважності; подібні результати отримано і в рандомізованих дизайнах зі скороченими втручаннями, де фіксувалося зменшення стресу, вигорання й депресивної симптоматики. Для університетських викладачів такі формати є особливо релевантними через

можливість впровадження коротких, але інтенсивних модулів у щільний академічний графік [31; 65].

Другий блок механізмів пов'язаний із самоспівчуттям (self-compassion) та емоційною резильєнтністю як «буферами» між стресовими вимогами праці та вигоранням. Метадослідження й емпіричні роботи на вчительських вибірках демонструють, що самоспівчуття знижує емоційне виснаження, а його вплив на вигорання опосередковується через підвищення психологічної стійкості і ефективні стратегії емоційної регуляції [43]. Для викладача університету це проявляється у здатності визнавати власні межі, дозволяти собі конструктивне відновлення, замінювати перфекціоністські вимоги більш реалістичними стандартами, що підтримують залученість і сенс професійної діяльності.

Важливою складовою індивідуальної стійкості виступає почуття самоєфективності (self-efficacy) – переконання викладача у власній здатності результативно діяти в конкретних педагогічних ситуаціях. Із позицій соціально-когнітивної теорії А. Бандури саме самоєфективність модулює вибір цілей, наполегливість у перешкодах і швидкість відновлення після неуспіхів; підвищення самоєфективності створює психологічний ресурс, який протидіє формуванню цинізму та редукції професійних досягнень – ключових компонентів вигорання [8]. Джерела зміцнення цього конструкта добре описані: успішний досвід, соціальне моделювання (менторство), вербальні переконання та інтерпретація фізіологічних станів; усі вони можуть бути системно інтегровані у програми підвищення кваліфікації викладачів.

Індивідуальні механізми подолання вигорання результативніші, коли вони вписані у ширшу рамку добробуту. Модель PERMA М. Селігмана пропонує п'ять опор – позитивні емоції, залученість, стосунки, сенс і досягнення – як взаємопов'язані вузли підтримки психологічного функціонування. Для академіка ця рамка означає необхідність цілеспрямованого конструювання щоденних практик добробуту: мікроінтервенції на позитивний афект, глибоке занурення у значущі завдання,

підтримку високоякісних професійних зв'язків, ясну артикуляцію смислу викладання/дослідження, а також відстеження і визнання власних досягнень як протипаги редукції професійної ефективності [73].

Нарешті, індивідуально-психологічні стратегії мають враховувати специфіку «цифрових вимог» сучасної вищої освіти. Технострес – відчуття перевантаження платформами, комунікаційна інвазія у позаробочий час, невизначеність у використанні інструментів – посилює когнітивну втомлюваність, але водночас відкриває поле для тренування цифрової самоефективності та кордонів уваги [66]. Емпіричні дані вказують: коли індивідуальні навички емоційної регуляції та самоспівчуття поєднуються з підтримкою коротких, структурованих інтервенцій (уважність, когнітивна переоцінка) і чіткими правилами цифрової гігієни, симптоми вигорання зменшуються навіть за нестабільних зовнішніх умов. Актуальні огляди у педагогічних вибірках підкреслюють перспективність саме таких комбінованих програм.

Узагальнюючи, індивідуально-психологічна профілактика вигорання у викладачів не зводиться до особистої витривалості. Її ядро – майстерність емоційної регуляції з пріоритетом когнітивної переоцінки, розвиток самоспівчуття й резильєнтності як буферів, зміцнення самоефективності як мотиваційного «двигуна», а також свідомо побудова добробуту в координатах PERMA. У поєднанні ці механізми створюють внутрішній контур стійкості, який дозволяє зберігати енергію, сенс і професійну ідентичність навіть у ситуації множинних академічних вимог. Для університетів це дає орієнтири індивідуальної підтримки: навчати викладачів технік переоцінки та уважності, формувати менторські траєкторії підсилення самоефективності, інтегрувати практики самоспівчуття та щоденного вимірювання елементів добробуту. Саме такі індивідуальні мікрорішення, поєднані з організаційними змінами, роблять профілактику вигорання сталою та доказовою.

У сучасному професійному середовищі викладача закладу вищої освіти важливу роль відіграє здатність не лише витримувати вимоги, а й систематично відновлювати емоційно-енергетичний ресурс, який виступає базою для стійкості до вигорання. Саморегуляція й відновлення утворюють динамічний цикл: навантаження → витрата ресурсу → цілеспрямоване поповнення ресурсу. Якщо остання ланка ігнорується, накопичення ефекту «дренажу» веде до виснаження і, зрештою, до синдрому вигорання.

Однією з ефективних стратегій є робота з емоційною регуляцією: дослідження «The Impact of Emotion Regulation Strategies on Teachers' Well-Being and Positive Emotions: A Meta-Analysis» [106] показує, що викладачі, які активно застосовують стратегії глибинної обробки емоцій (deep acting, когнітивна переоцінка), мають значно вищий рівень благополуччя й задоволення роботою, тоді як поверхневі стратегії (surface acting) не дають стабільного захисту від вигорання. Це означає, що не просто контролювання емоцій-реакцій, а саме їх конструктивна трансформація і усвідомлення – ключовий механізм попередження виснаження.

Викладачі, які навчилися переосмислювати конфліктні ситуації, змінювати фокус уваги з «що не вдалося» на «що можна навчитися», демонструють вищу емоційну стійкість. Це підтверджують дані дослідження серед університетських викладачів, яке виявило, що високий рівень саморегуляції корелював із нижчим рівнем емоційного виснаження й цинізму [17].

Крім емоційної роботи, важливим є управління увагою й відпочинком. У викладацькій діяльності часто присутня безперервна когнітивна напруга – підготовка матеріалів, взаємодія із студентами, цифрова комунікація поза робочим часом. Стаття «Learning to self-regulate the professional work outside the classroom: A resource for novice teachers?» підкреслює, що навички мотивації, самоконтролю, моніторингу власної поведінки й корекції стратегії роботи поза класом є значущими для зниження фаст-бренда (fast-burn) серед педагогів [10].

Відтак систематичне планування періодів відпочинку, чіткі межі між роботою та особистим життям, переключення уваги – не менш важливий механізм поповнення енергії.

Практики уважності (mindfulness) і тілесно-орієнтовані техніки також довели свою ефективність у контексті професійного добробуту. Сканований огляд інтервенцій «Interventions to Teacher Well-Being and Burnout A Scoping Review» демонструє, що майндфулнес-медитації, практики вдячності, дихальні вправи разом із змінами в структурі роботи сприяли зниженню симптомів вигорання, підвищенню самооцінки й залученості у роботі [45]. Для викладача ЗВО це означає можливість застосування коротких щоденних або щотижневих вправ – не лише повноцінного ретриту, але й мікроперерв у навчальному дні.

Не менш значущим є розвиток професійної резильєнтності й самоспівчуття (self-compassion). Навички само-співчуття дозволяють викладачам ставитися до себе з розумінням у випадку невдач, нормалізувати розуміння стресу як професійного супутника та знижувати внутрішнє самокритикування. Це створює психологічний буфер проти емоційного виснаження. Дослідження серед педагогів показують, що застосування самоспівчуття пов'язане з нижчим рівнем вигорання та кращою емоційною регуляцією [91].

Значний акцент сьогодні ставиться на цифровому благополуччі як частині відновлення ресурсу. Викладачі, особливо в умовах гібридної чи дистанційної освіти, піддаються техностресу – від навантаження онлайн-платформами, необмеженої комунікації, очікування швидкої відповіді. Здатність встановлювати цифрові межі, керувати повідомленнями, планувати цифрові перерви і навчати себе цифровій регуляції уваги стає стратегічною [112]. Емпіричні дані підтверджують, що поєднання саморегуляції, цифрової самоефективності й підтримки середовища сприяють зниженню симптомів вигорання навіть за високих цифрових навантажень.

Ще одним компонентом відновлення є творче дозвілля, фізична активність та сон – але акцент на тому, що вони не є розкішшю, а професійною необхідністю для викладача. Відновлення ресурсу через рух, соціальні контакти, хобі або просто зміну діяльності підсилює базовий запас енергії, з якого черпає викладач їхню академічну або педагогічну діяльність.

Таким чином, індивідуальні стратегії саморегуляції та відновлення емоційно-енергетичного ресурсу викладача у закладі вищої освіти мають багатовимірний характер: включають емоційну регуляцію, планування відпочинку і переключення уваги, розвиток самоспівчуття та резильєнтності, цифрову гігієну та активне відновлення через дозвілля й фізичну активність. Ці стратегії працюють як внутрішня система контура захисту, що дозволяє збалансувати вимоги професії і ресурс потенційної стійкості. Інтеграція таких стратегій до професійного розвитку викладача стає не додатком, а складовою стабільної педагогічної майстерності у сучасному академічному середовищі.

Професійна резильєнтність викладача – це не лише здатність протистояти труднощам, а й уміння адаптуватися, відновлювати внутрішній баланс та зберігати ефективність у складних умовах освітньої діяльності. У сучасній психології вона розглядається як метакомпетентність, що поєднує когнітивні, емоційні та поведінкові ресурси особистості, забезпечуючи її стійкість у мінливому середовищі. Резильєнтність особливо актуальна для викладачів вищої освіти, адже їхня робота відзначається багатофункціональністю, високою відповідальністю й постійним впливом соціальних, технологічних і етичних викликів.

Провідним компонентом резильєнтності є самоєфективність (self-efficacy) – переконання у власній здатності впливати на події та досягати поставлених цілей. За теорією соціального навчання А. Bandura [8], самоєфективність визначає рівень зусиль, витривалість і швидкість відновлення після невдач. Вона безпосередньо корелює з професійною мотивацією та емоційним станом викладача: високі показники самоєфективності зменшують ризик вигорання і

сприяють зростанню задоволення від праці. Метадослідження у сфері освіти підтверджує, що саме розвиток самоефективності є одним з найпотужніших буферів проти виснаження, особливо в умовах цифрової трансформації та високої невизначеності академічного середовища.

Емпіричні дані показують, що викладачі, які мають високу самоефективність, активніше застосовують конструктивні стратегії копінгу, краще управляють емоціями та демонструють більшу професійну залученість. У дослідженні серед 500 викладачів університетів Китаю виявлено, що самоефективність позитивно пов'язана із задоволенням роботою та опосередковано знижує емоційне виснаження через підвищення внутрішньої мотивації [55]. Розвиток цього конструкта можливий через успішний професійний досвід, соціальне моделювання (менторинг), позитивний зворотний зв'язок і навчання стратегій саморегуляції.

Другим важливим складником є життестійкість (*hardiness*) – інтегративна властивість, що включає три компоненти: залученість, контроль і прийняття виклику. Модель життестійкості С. Kobasa та S. Maddi [49] визначає її як систему переконань, що допомагає людині сприймати стресові події не як загрозу, а як можливість для зростання. Дослідження серед університетських викладачів під час пандемії COVID-19 засвідчило, що життестійкість посередковує зв'язок між стресом і вигоранням, посилюючи психологічне благополуччя та професійну адаптацію. Таким чином, розвиток життестійкості – це не лише питання темпераменту чи характеру, а результат цілеспрямованого формування адаптивних переконань і поведінкових стратегій.

Розвиток професійної резильєнтності передбачає інтеграцію кількох вимірів. Психологічний – полягає у формуванні гнучкого мислення, толерантності до невизначеності, здатності зберігати самоконтроль у ситуаціях надмірних вимог. Емоційний вимір охоплює розвиток емпатії, самоспівчуття, навичок емоційної грамотності, що запобігають деструктивному переживанню

професійних невдач. Поведінковий вимір полягає у навчанні стратегій самопідтримки, конструктивної комунікації та планування відпочинку. У сукупності ці складники створюють «внутрішню екосистему» добробуту, яка забезпечує сталість енергії та оптимізм у професійній діяльності.

Підвищення резильєнтності та самоефективності нерозривно пов'язане з розвитком психологічного капіталу (Psychological Capital, PsyCap) – концепції, запропонованої F. Luthans, яка включає чотири компоненти: надію, оптимізм, самоефективність та життєстійкість [56]. У дослідженні серед університетських викладачів виявлено, що високий рівень PsyCap асоціюється з меншими проявами вигорання, вищою залученістю та суб'єктивним добробутом. Ця модель практично орієнтована: її можна розвивати через коучинг, тренінги з оптимізму, когнітивну переоцінку труднощів та роботу із смислами професійної діяльності.

На особистісному рівні формування резильєнтності потребує систематичної рефлексії професійного досвіду. Дослідження у *Teaching and Teacher Education* (2024) показує, що рефлексивна практика викладачів (ведення щоденників, обговорення кейсів, участь у групових супервізіях) сприяє розвитку відчуття контролю, зниженню емоційного виснаження і зростанню внутрішньої мотивації. Рефлексивна культура дозволяє трансформувати негативний досвід у навчальний ресурс, підтримуючи відчуття компетентності навіть у кризових періодах.

Вагомим фактором стійкості є соціально-емоційна підтримка та відчуття приналежності до академічної спільноти. Дослідження, проведене серед викладачів університетів Греції, показало, що колегіальна підтримка і позитивна культура взаємодії знижують рівень емоційного виснаження та підвищують професійне задоволення. Це підкреслює, що індивідуальна резильєнтність не формується у вакуумі – вона зростає в середовищі довіри, менторства і спільного сенсу.

Інституційна підтримка професійної стійкості передбачає створення програм менторингу, психологічних тренінгів та коучингових ініціатив, які розвивають самоусвідомлення, керування емоціями та цілепокладання. Університетські практики, спрямовані на навчання навичкам резильєнтності, стають все поширенішими у світі: зокрема, *Mindfulness-Based Resilience Training for Educators* (University of Sydney, 2024) демонструє стабільне зниження симптомів вигорання серед учасників на 25–30 % після шести тижнів тренінгу [89].

Таким чином, розвиток професійної резильєнтності, самоефективності та життєстійкості викладача є ключовим напрямом профілактики вигорання у вищій освіті. Вони формують внутрішній потенціал автономності, гнучкості й цілеспрямованості, забезпечуючи викладачеві здатність долати кризові ситуації без втрати сенсу і якості педагогічної діяльності. Інтеграція авторських підходів і сучасних програм менторської підтримки створює ефективну методологічну основу для формування стійких академічних спільнот, орієнтованих на розвиток добробуту, творчості та професійного довголіття викладачів.

2.2. Організаційно-педагогічні умови профілактики вигорання в академічному середовищі

Сучасна вища освіта дедалі більше усвідомлює, що психологічний добробут викладачів є не лише індивідуальною характеристикою, а системним показником якості університетського середовища. Організаційна культура і політика управління кадрами виступають базовими чинниками, які визначають рівень емоційного навантаження, почуття залученості й сенсу професійної діяльності. Відтак формування культури підтримки, довіри та справедливості розглядається як ключова умова профілактики професійного вигорання викладачів.

Під організаційною культурою університету розуміють систему цінностей, норм, моделей взаємодії й управлінських практик, що визначають

спосіб, у який члени академічної спільноти сприймають і вирішують професійні виклики. За даними *OECD Education Policy Outlook (2023)* [29], позитивна культура закладів освіти, яка ґрунтується на повазі, співпраці й визнанні, суттєво знижує ризик емоційного виснаження серед викладачів та підвищує рівень їхньої професійної залученості. Натомість культури, орієнтовані на контроль і надмірну бюрократію, провокують стрес, цинізм і зниження креативності.

Університет як соціальна інституція визначає не лише умови праці, а й стиль комунікації між адміністрацією, колегами й студентами. Дослідження, проведене серед викладачів університетів у країнах ЄС, підтвердило, що організаційна справедливість, участь у прийнятті рішень та довіра до керівництва безпосередньо корелюють із нижчим рівнем емоційного виснаження і вищим рівнем задоволення роботою. Ці результати узгоджуються з моделлю *Areas of Worklife* [53], згідно з якою невідповідності між особистісними цінностями та організаційними умовами – у сферах навантаження, контролю, винагороди, спільноти, справедливості та цінностей – створюють передумови для розвитку вигорання.

Важливою складовою організаційної культури є академічна свобода, яка забезпечує автономію у прийнятті педагогічних рішень і дослідницьких ініціатив. Звіт *European University Association (EUA) 2023 – University Well-Being Initiative* підкреслює, що автономія викладача й довіра до його професійних рішень знижують ризик емоційного виснаження та сприяють почуттю сенсу роботи. Водночас надмірний адміністративний контроль і жорсткі показники продуктивності (особливо в системах з рейтингами публікацій чи грантовим тиском) є суттєвими стресорами академічного середовища.

Дослідження у сфері вищої освіти підтверджують, що організаційна справедливість, участь у прийнятті рішень і довіра до керівництва є ключовими чинниками зниження професійного вигорання серед викладачів. Зокрема, у

дослідженні S. Li [54] доведено, що задоволеність роботою медіює зв'язок між вигоранням і наміром залишити університет, а підтримувальне керівництво та прозорі процедури прийняття рішень зменшують ризик емоційного виснаження.

Подібні висновки зроблено в огляді [18], де підкреслено роль організаційної підтримки (Perceived Organizational Support, POS) як буферу між навантаженням і вигоранням: чим вищим є рівень сприйнятої підтримки й справедливості з боку керівництва, тим нижчими є прояви емоційного виснаження та цинізму.

Додаткові емпіричні підтвердження подає робота *ScienceDirect* (2024), де аналізовано вплив участі викладачів у прийнятті управлінських рішень у приватних університетах. Автори засвідчили, що інституції, які створюють реальні механізми діалогу та розподілу відповідальності, мають значно нижчий рівень вигорання серед персоналу та вищу задоволеність професійним розвитком.

Таким чином, прозорість, справедливість і залучення викладачів до процесів управління є структурними елементами організаційної культури університету, що прямо впливають на емоційне благополуччя і професійну стійкість педагогічного персоналу.

Дослідження університетів Канади та Нідерландів, проведене у рамках *Healthy Universities Network* [101], показало, що політика здорового університету, яка інтегрує психологічне благополуччя у всі рівні менеджменту – від фізичного простору до кадрових стратегій – має довготривалий позитивний ефект на психічне здоров'я викладачів і зниження плинності кадрів. Вона включає створення зон для відпочинку, забезпечення гнучких робочих графіків, підтримку балансу «робота–життя», профілактичні консультації, а також визнання добробуту стратегічним пріоритетом інституції.

Окреме значення має ціннісна політика університету. Організації, що декларують соціальну відповідальність, рівність і турботу про персонал,

зменшують ризик морального вигорання. За результатами дослідження [54], університети, які підтримують ціннісну конгруентність – тобто узгодженість між особистими переконаннями викладачів та інституційними місіями – фіксують значно нижчий рівень емоційного виснаження серед співробітників. Це означає, що інституції, орієнтовані на розвиток людини, а не лише на продуктивність, створюють умови для самореалізації викладачів.

Ключовим напрямом університетської політики є розвиток культури підтримки – системи, яка визнає психологічні труднощі професії та надає безпечні механізми допомоги. Практики колегіальної підтримки, менторства та «well-being offices» поступово стають частиною європейських університетів. Прикладом може слугувати програма *Staff Wellbeing and Development Strategy (University of Manchester, 2024)*, яка охоплює курси з управління стресом, ресурси психологічної допомоги, гнучкі умови праці й супервізію керівників [34].

Університетська політика також має враховувати цифрові аспекти добробуту. За даними звіту *UNESCO – Education in a Digital World (2023)*, надмірне використання цифрових технологій без адекватної підтримки викладачів спричиняє технострес, порушення балансу часу та підвищення тривожності. Тому політика цифрової гігієни, право на «відключення» (right to disconnect) і раціональна структура онлайн-комунікацій повинні стати невід’ємними елементами університетського управління.

Суттєву роль відіграє лідерство вищого керівництва університету, що задає тон організаційній культурі. Дослідження *Higher Education Quarterly (2022)* засвідчило, що трансформаційне лідерство, орієнтоване на довіру, натхнення та підтримку розвитку персоналу, істотно зменшує прояви вигорання серед викладачів. Такі лідери сприяють створенню атмосфери взаємоповаги, можливостей для ініціативи й почуття спільної мети, що підсилює мотиваційний ресурс викладача.

Таким чином, організаційна культура та політика університету є фундаментальними механізмами профілактики професійного вигорання. Вони визначають не лише умови праці, а й психологічний клімат, рівень автономії, відчуття сенсу і можливість зростання. Університети, що впроваджують принципи здорової організації (Healthy University) і враховують добробут викладачів як стратегічну цінність, створюють екосистему, у якій підтримка, довіра й справедливість стають базовими антиподами вигорання. Це не лише підвищує якість викладання й досліджень, але й формує нову культуру академічної спільноти – таку, в якій турбота про людину розглядається як головний показник успішності університету.

Таблиця 2.1

Елементи організаційної культури університету, що запобігають вигоранню

Академічна свобода	Автономія для викладачів у прийнятті наукових рішень
Справедливе управління	Стиль управління, прозорість, змога приймати рішення і відкритість до діалогу
Культура підтримки	Колегіальність, моніторинг, вимірювання, супровід, психологічна допомога
Здорове робоче середовище	Гнучкі графіки, супровід, самопросування, психологічна допомога, колегіальність, моніторинг, супровід, самопросування, психологічна допомога

Педагогічне середовище університету є важливим соціально-психологічним чинником, який визначає рівень професійного добробуту викладачів і їхню стійкість до вигорання. На відміну від організаційної культури як системи цінностей та норм, педагогічне середовище охоплює безпосередню взаємодію між людьми – колегами, керівництвом, студентами, адміністрацією. Воно є полем обміну емоціями, очікуваннями та підтримкою.

Саме якість цих зв'язків визначає, чи стане університет спільнотою професійного розвитку, чи простором хронічного виснаження (рис. 2.1).



Рис. 2.1. Схема чинників середовища, що впливають на профілактику вигорання

Згідно з результатами метааналізу E. Bakker та співавт. [96] у рамках моделі вимог і ресурсів праці (JD-R), міжособистісна підтримка в колективі виступає базовим ресурсом, який буферизує вплив робочих вимог на емоційне виснаження. Коли викладач отримує емоційну й інформаційну підтримку від колег, зростає його почуття ефективності, а рівень стресу знижується, навіть за високих навантажень. Ці результати узгоджуються з дослідженнями у вищій освіті, де наявність довірчих стосунків і спільної відповідальності в команді виявляється найсильнішим предиктором професійного задоволення та нижчого вигорання [23].

Соціальна підтримка колег у педагогічному середовищі виконує не лише компенсаторну, а й навчальну функцію. Програми менторства та коучингу допомагають молодим викладачам адаптуватися до складної багатовимірності академічної праці – викладання, наукових досліджень, комунікації зі студентами, адміністративних завдань. Дослідження в галузі медичної освіти (а не університетської лекторатури загалом) аналізує, як поведінка наставників впливає на вигорання студентів-медиків та їх професійний розвиток. Автори виявили, що якісне наставництво (регулярність контактів, емоційна підтримка) пов'язане із кращим професійним функціонуванням і нижчим вигоранням [5].

Аналогічні результати отримано в систематичному огляді [69]: ефективні менторські програми базуються на двосторонньому обміні, взаємній довірі та можливості для самоусвідомлення, а не на ієрархічному контролі.

У педагогічному середовищі також значну роль відіграє позитивний клімат академічної спільноти – відчуття причетності, колегіальності та визнання. Згідно з аналітичним оглядом [78], викладачі, які відчують підтримку й цінність своєї праці з боку колег, мають удвічі нижчу схильність до емоційного виснаження, ніж ті, хто працює в ізоляції. Це підтверджує й дослідження [24], де виявлено, що спільноти практики (*communities of practice*) не лише підвищують професійну майстерність, а й формують захисний механізм проти деперсоналізації – одного з ключових компонентів вигорання [85].

Одним із дієвих підходів є створення груп професійної рефлексії (*peer-support groups, reflective practice circles*). Такі формати дозволяють учасникам проговорювати труднощі, обмінюватися досвідом і формувати почуття професійної солідарності, регулярні зустрічі груп рефлексії знижують суб'єктивне відчуття стресу і покращують командну згуртованість. Психологічний ефект таких зустрічей полягає у нормалізації емоційних реакцій і перетворенні індивідуальних проблем на колективно вирішувані виклики.

Соціально-професійна підтримка викладачів охоплює не лише внутрішні колегіальні зв'язки, а й зовнішні мережі взаємодії – міжуніверситетські співтовариства, професійні асоціації, участь у міжнародних освітніх ініціативах. Такі мережі забезпечують обмін ресурсами, зменшують почуття ізоляції та сприяють зростанню самоефективності. Згідно з дослідженням [16], проведеним серед викладачів університетів Таїланду, залучення до академічних мереж і професійних спільнот має значущий негативний зв'язок із вигоранням і позитивно корелює з рівнем задоволення роботою [16]. Автори підкреслюють, що зовнішня підтримка компенсує дефіцит внутрішніх ресурсів, коли інституційна культура не забезпечує належної турботи про добробут персоналу.

Додатково, огляд [79] демонструє, що участь у міжуніверситетських та міждисциплінарних дослідницьких спільнотах суттєво підсилює відчуття належності до академічної професії та знижує ризики емоційного виснаження. Такі форми зовнішньої соціальної взаємодії допомагають викладачам долати фрустрацію, пов'язану з високим навантаженням і адміністративним тиском, а також стимулюють розвиток професійної резильєнтності.

Важливо також ураховувати роль студентської підтримки. Хоча взаємодія зі студентами часто є джерелом додаткового емоційного навантаження, дослідження підтверджують її потенціал як потужного мотиваційного ресурсу. Так, у роботі [40] встановлено, що позитивні емоційні стосунки між студентами та викладачами зменшують рівень деперсоналізації та підвищують почуття професійного сенсу в освітній діяльності. Автори підкреслюють, що підтримка студентів через вдячність, залучення до дискусій і взаємну повагу зміцнює психологічну стійкість педагогів і формує відчуття успішності.

Таким чином, педагогічне середовище університету можна розглядати як систему соціальних запобіжників, здатних нейтралізувати хронічні стресори академічного життя. Менторська, колегіальна, студентська та міжінституційна підтримка створюють багаторівневу мережу ресурсів, що зменшує ризики професійного вигорання. Розвиток доброзичливого, відкритого до діалогу середовища повинен бути стратегічним пріоритетом університетської політики, адже саме людський вимір академічної спільноти визначає, чи стане вища освіта простором професійного натхнення й розвитку, чи місцем поступового виснаження.

Емпіричні дані останніх років переконливо показують: ризик професійного вигорання викладачів зростає передусім там, де академічні вимоги систематично перевищують доступні ресурси, а управління навантаженням є непрозорим і ситуативним. Саме тому в сучасних університетах пріоритетом стає інституційна політика, яка не лише перерозподіляє обсяг роботи, а й забезпечує передбачуваність, справедливість і

можливості відновлення ресурсу. Огляд OECD щодо кар'єр в академічному секторі фіксує сталий тренд: висока інтенсивність праці, невизначеність контрактів і баланс «робота–життя» визначають якість професійного добробуту викладачів та їх намір залишатися в університеті, тож управління навантаженням має розглядатися як ключовий інструмент політики добробуту, а не лише як технічна функція кадрового обліку [99]. У новішому блоці Education at a Glance 2025 підкреслено, що інституційні характеристики безпосередньо пов'язані з навантаженням і добробутом персоналу, зокрема через режими фінансування, структуру зайнятості та управлінські практики [27].

Управлінська відповідь на ці виклики формується навколо прозорих моделей розподілу академічного навантаження. Доказові принципи такого розподілу описано в дослідженнях J. Kenny та A. Fluck: формалізація видів діяльності (викладання, дослідження, сервіс), чіткі вагові коефіцієнти, циклами перегляду і механізмами апеляції підвищують відчуття справедливості та довіри, що напряду пов'язано з меншим емоційним виснаженням і вищою залученістю персоналу [48]. Наступна робота того ж автора показує валідність інтегрованого інструменту оцінювання навантаження, який дозволяє коректно відображати різні види праці та мінімізувати невидиму роботу, що часто є джерелом хронічного стресу й моральної втоми [48]. Разом ці знахідки формують методологічний каркас для університетів: лише прозора система планування і звітування знижує ризики перенавантаження й конфліктів ролей.

Найвразливішим сегментом навантаження виявляється цифрова складова та робота поза формальними годинами. Дослідження L. Velkin показало, що очікування відповідати на робочі листи після робочого часу знижує здатність психологічно відключатися, підвищує тривожність і провокує емоційне виснаження; це підживлює аргументи на користь політик права на відключення в університетах [98]. Водночас огляд Університету Сассекса застерігає від універсальних заборон: для частини працівників суворе блокування доступу до

пошти поза годинами може погіршити самоконтроль і підвищити стрес, отже доцільні гнучкі регламенти, що поєднують право на відключення з індивідуальною автономією та зрозумілими нормами командної комунікації. Оптимальна конфігурація – поєднання інституційних правил (тихі години, відкладена доставка листів) із підвищенням цифрової грамотності та домовленостями на рівні кафедр.

Стратегія профілактики вигорання не вичерпується управлінськими рішеннями щодо навантаження – вона потребує програм підвищення кваліфікації, що зміцнюють саморегуляцію, стрес-менеджмент і педагогічну гнучкість. Оновлена систематична оцінка майндфулнес-інтервенцій свідчить про послідовне зниження стресу й компонентів вигорання серед педагогів; автори роблять висновок, що стандартизовані програми можуть бути пріоритетними методами профілактики емоційного дистресу в освітніх колективах [32]. Раніше рандомізоване пілотне випробування адаптованого MBSR (програма зниження стресу на основі майндфулнес (Mindfulness-Based Stress Reduction)) для вчителів показало покращення емпатії, зниження депресивних симптомів і кращий клас-менеджмент – механізми, релевантні і для університетських курсів, де емоційна праця так само інтенсивна [65]. Такі дані аргументують включення коротких модулів уважності й когнітивної переоцінки у програми розвитку викладача ЗВО.

Дієвим напрямом програм розвитку виступає менторство як структурована взаємодія «досвідчений–молодий викладач». За результатами досліджень у медичній освіті й суміжних академічних середовищах, підтримувальні менторські практики знижують ризик вигорання і підвищують задоволеність навчанням/роботою через канали соціальної підтримки, моделювання ролей і покращення самоефективності [5; 83]. Університетські програми професійного розвитку, що поєднують менторинг з навчанням навичкам емоційної регуляції та планування кар'єри, мають найбільший профілактичний потенціал.

Окремий доказовий напрям – job crafting, тобто проактивні зміни працівником змісту, меж і соціальних взаємодій своєї роботи для кращої відповідності ресурсів і вимог. Узагальнюючий огляд констатує: інтервенції з job crafting підвищують соціальні та структурні ресурси, зменшують вигорання і підсилюють залученість, причому ефекти варіюють залежно від контексту та способу впровадження; для університетів це означає доцільність фасилітації перегляду ролей і пріоритетів на рівні кафедр та індивідуальних планів викладачів [46]. Паралельні результати щодо негативного зв'язку між job crafting і вигоранням демонструють і педагогічні вибірки поза ЗВО, що підсилює загальність механізму «ресурси через проактивність → нижче виснаження» [3].

Важливо враховувати, що саме навантаження – один із базових предикторів вигорання у вищій освіті. Національні зрізи та країнові дослідження серед викладачів університетів фіксують стабільні зв'язки між інтенсивністю праці, недостатністю інституційної підтримки і рівнем емоційного виснаження; водночас соціальна підтримка кафедри та колегіальність послаблюють цей зв'язок [16]. У системному плані це підсилює вимогу до політик: управління навантаженням має поєднувати планово-розподільчі рішення з інвестиціями у підтримку, навчання і спільноти практики.

Отже, профілактика вигорання на рівні університету повинна інтегрувати три взаємопов'язані осі. Перша – прозоре управління навантаженням: валідовані моделі розподілу, що відображають усі домени праці, регулярні цикли перегляду та апеляції [48]. Друга – регламенти цифрової праці з правом на відключення, але з гнучкістю під індивідуальні стилі, та виховання цифрової гігієни у командах [98]. Третя – програми розвитку, які підсилюють внутрішні ресурси викладачів (майндфулнес, когнітивна переоцінка, менторство, job crafting), демонструючи повторювані ефекти зниження стресу й компонентів вигорання [32; 46; 65]. Поєднання цих осей створює інституційну архітектуру

відновлення, у якій робочі вимоги перестають бути хронічним джерелом виснаження і перетворюються на керовані, осмислені виклики професійного зростання.

2.3. Цифрові ресурси і технології психоемоційної підтримки викладачів у сучасному освітньому просторі

Цифровізація освіти радикально змінює умови праці викладачів і конфігурацію їхнього психоемоційного добробуту. Поряд з очевидними перевагами – гнучкі форми навчання, персоналізація, нові канали взаємодії – технологічне середовище створює якісно нові ризики: інформаційне перевантаження, «розмитість» меж між роботою і відпочинком, зростання вимог до постійної досяжності й технічної компетентності. У стратегічних документах та оглядах підкреслюється, що використання технологій має бути «людиноцентричним»: цифрові інструменти повинні посилювати, а не підміняти педагогічне судження і турботу про благополуччя. Саме так окреслює філософію цифрової трансформації UNESCO у GEM Report 2023 [93] і в своїх настановах щодо генеративного ШІ: потрібні політики, які гарантують педагогічний сенс, етичність і безпеку, а також розвиток спроможностей персоналу працювати з ризиками технологічного середовища. У науковій літературі консолідується поняття цифрового добробуту як інтегрального стану, що поєднує психологічну безпеку, автономію в керуванні увагою та відновлення ресурсів у взаємодії з технологіями. Для викладачів воно проявляється у здатності керувати цифровими вимогами (платформи, комунікацію, безперервні оновлення), утримуючи баланс між продуктивністю та відпочинком, а також підтримуючи відчуття професійного сенсу. На рівні політик OECD фіксує зсув від інфраструктурної логіки до логіки екосистеми: країни мають одночасно розвивати цифрові компетентності, регулювати практики праці (зокрема «право на відключення») і будувати організаційні механізми підтримки добробуту викладачів. Це відображено як у тематичних

оглядах цифрової освіти 2023 року, так і в новіших аналітичних розділах TALIS про умови праці вчителів [68].

Концептуальним ядром ризиків виступає технострес – стани, що виникають унаслідок взаємодії з цифровими технологіями (перевантаження, інвазія в особистий час, темп змін, невпевненість у володінні інструментами). У кроскультурному дослідженні за участю викладачів університетів і студентів з кількох європейських країн показано, що творці техностресу (надмір часу онлайн, нав'язливі комунікації, часті технічні збої) підвищують емоційне виснаження, тоді як «інгібітори» (підтримка, тренінги, зрозумілі правила цифрової роботи) пов'язані з нижчим рівнем напруги [95]. Це дослідження особливо цінне тим, що окреслює саме викладацький контекст у ЗВО.

На відміну від суто ризикових підходів, сучасні моделі підкреслюють двовимірність цифрового середовища: воно може як провокувати виснаження, так і слугувати джерелом психологічних ресурсів. У публікації [94] послідовно демонструється, що вплив технологій на емоційний стан опосередковується мотиваційними механізмами: дефіцит автономії та перевантаження пов'язані з тривогою і депресивними симптомами, але належна підтримка платформи, цифрова самоефективність і відчуття контролю посилюють внутрішню мотивацію і зменшують напруження. Для університетських колективів це означає, що цифрова трансформація повинна включати не тільки інструменти, а й роботу зі змістом – пояснення цілей, рамок і очікувань, розвиток цифрової впевненості викладачів.

Водночас формується позитивний вимір цифрової підтримки: технології можуть бути каналом превенції стресу та відновлення ресурсу. У кількох рандомізованих дослідженнях доведено ефективність мобільних програм уважності для зменшення стресу, підвищення позитивного афекту і тренування навичок емоційної регуляції. Наприклад, чотиритижнева програма Healthy Minds (смайтфонний застосунок) мала значущий вплив на суб'єктивне благополуччя дорослих користувачів; інше випробування з участю

педагогічних працівників спеціальної освіти показало, що 10-денне використання додатку зі спрямованими практиками уважності знижує показники напруження й емоційної втоми [1]. Ці результати демонструють принцип: цифрові інструменти, які надають короткі, структуровані практики саморегуляції, можуть стати складовою інституційної профілактики вигорання викладачів.

Щоб концепція цифрової підтримки працювала не фрагментарно, а системно, потрібні рамки інтеграції на рівні дизайну навчального процесу та професійного розвитку. У канадському журналі технологій навчання запропоновано DW-FOLD – практично-орієнтовану рамку «Digital Wellness Framework for Online Learning Design» [71]. Вона поєднує принципи добробуту з дизайном онлайн-курсів і пропонує інструменти для педагогів та інструкційних дизайнерів: баланс навантаження і каналів комунікації, ритм синхронної/асинхронної активності, прозорі очікування щодо відповідей, вікна без нотифікацій, навчання навичкам уважності та рефлексії у цифровому середовищі. Такі рамки напряду перекладають абстрактне цифрове благополуччя в конкретні рішення курикулуму і курс-дизайну, з якими працюють викладачі щодня.

Концептуальні засади цифропідтримки викладача включають також організаційний рівень: політики, які задають межі цифрової праці (право на «тихі години», регламенти електронних комунікацій, підтримка інструментами відкладеної доставки, рекомендації щодо обсягу онлайн-активності), та кадрові заходи – тренінги з цифрової гігієни, супервізії щодо емоційної праці в онлайні, мікро-навчання з управління увагою. За аналітикою OECD [68], саме системні поєднання політик, розвитку компетентностей і культури підтримки дають найбільші шанси «перемкнути» цифрове середовище з джерела хронічного стресу на ресурс продуктивності та задоволення працею.

Нарешті, важливо уникати редукції до технологічних рішень без людини. UNESCO наполягає на етичних й педагогічних принципах: прозорість

алгоритмів, захист даних, добровільність використання інструментів добробуту, увага до вразливих груп (молоді викладачі, жінки, носії високого навантаження доглядової праці), а також – обов’язкова участь викладачів у спільному творенні політик цифрової підтримки [39]. У підсумку, концепція цифрової психоемоційної підтримки постає як триєдність: людиноцентрична політика, педагогічно осмислені технології і культура відновлення в щоденній організації праці. Саме таке поєднання дозволяє стримати технострес, не втрачаючи інноваційний потенціал цифрової освіти та професійну автономію викладача.

У контексті сучасної вищої освіти цифрові інструменти й платформи посідають дедалі вагомніше місце як засоби психоемоційної підтримки викладачів. Перехід до онлайн- та гібридного викладання породив не лише технологічні виклики, а й нові вимоги до саморегуляції, цифрової грамотності й добробуту. У цьому середовищі платформи, що сприяють емоційній стійкості, стали частиною системної політики університету.

Одним із напрямів є застосування цифрових компаньйонів (digital companions) – додатків чи інтерактивних платформ, адаптованих для самопідтримки викладача у стрес-ситуаціях. У дослідженні Manning J.B. та співавт. про вибір цифрових супутників для самоуправління стресом педагогів описано таку лінію: алгоритми, які скеровують викладача на практики міні-перерв, дихальних вправ, коротких рефлексій, інтегровані в додатки, здатні знижувати симптоми вигорання шляхом зміцнення обмеженої ресурсу уваги [59]. Це означає, що університети можуть пропонувати своїм викладачам підписки на такі додатки або включати їх у професійний розвиток.

Другий блок – платформи колегіальної підтримки та взаємодії. В освітніх середовищах дедалі частіше застосовують бот-інструменти у месенджерах, аналітику благополуччя (well-being insights) у корпоративних системах комунікації, а також спеціалізовані простори (peer-forums) для обміну досвідом. Проаналізовано, що викладачі, які мають доступ до таких платформ, показують

кращі результати за тривогою та емоційним виснаженням. Наприклад, стаття Passey D. «Digital Technologies—And Teacher Wellbeing?» [72] пропонує концептуальну модель, що об'єднує цифрові технології, ресурси уваги й добробут педагога.

Третій напрям – інституційні цифрові ініціативи добробуту: системні програми, інтегровані в навчальний процес і кадрову політику. Наприклад, слід згадати звіт Harvard University's Center for Digital Thriving «Teaching Digital Well-being: Evidence-based Resources to Support Educators» – він містить добірку практик і цифрових платформ для стійкості педагогів [107]. Університети, що впроваджують ці цифрові рішення (наприклад: автоматизовані нагадування про перерви, інтеграцію mindfulness-модулів у LMS, аналіз цифрових навантажень викладачів) зазначають покращення задоволеності роботою й зниження плинності кадрів.

Ключовим є також інтерфейс педагогічного дизайну: додатки мають бути зручно інтегровані у робочий день викладача – міні-управління увагою, автоматичні «тихі години», перегляд аналітики власного часу онлайн. Дослідження «Digital Well-being Education – A compendium of innovative tools» [26] окреслює 20+ інструментів для зміцнення цифрового добробуту педагогів і дає рекомендації щодо їх вибору й впровадження.

Однак важливо підкреслити: не самі технології є гарантом результату, а їхнє впровадження з педагогічним та етичним контекстом. Згідно зі статтею Uslu O. «Understanding digital wellbeing: impacts, strategies, and framework» (2025), ефективність цифрових платформ значно зростає, коли супроводжується розвитком цифрової свідомості, автономії викладача й системної підтримки від університету [103]. Іншими словами, програм-додаток має бути частиною ширшої екосистеми: політика цифрового добробуту, тренінги, культура підтримки – інакше він ризикує залишитися фрагментом.

З огляду на це, університетам варто розглядати цифрові платформи за трьома параметрами: доступність/тонкі інтеграції у робочий день викладача;

педагогічна орієнтація (міні-інтервенції, аналітика благополуччя) і системність (інституційна підтримка, політика, навчання). Це не просто набір технічних рішень, а профілактична стратегія, що дозволяє трансформувати цифрове навантаження з ризику у ресурс: цифровий інструмент самостійно не вирішує вигорання, але за умов грамотного впровадження він може стати каталізатором щоденного добробуту.

Психоемоційна підтримка викладачів у цифровому середовищі має сенс лише тоді, коли технологічні інструменти впроваджуються в контексті психологічної готовності, педагогічної культури та етичних орієнтирів. Дослідження доводять, що ті самі платформи чи програми можуть як підвищувати добробут, так і провокувати технострес – залежно від способу інтеграції, характеру взаємодії та сприйняття викладачами.

Викладач, який володіє навичками саморегуляції та сприймає цифрові ресурси як допоміжні, а не нав'язливі інструменти, менш схильний до виснаження. Цифрова самоефективність педагогів позитивно корелює з рівнем задоволеності роботою й негативно – з емоційним виснаженням; ключовими медіаторами є усвідомленість, гнучкість і соціальна підтримка [11]. Іншими словами, навіть найкращі інструменти психоемоційної підтримки не матимуть ефекту, якщо користувач не довіряє технології чи не вміє контролювати інтенсивність її використання.

Важливим чинником є цифрова емпатія – здатність відчувати і передавати підтримку в онлайн-взаємодії. У дослідженні K. Najі та співавт. встановлено, що викладачі, які практикують уважну комунікацію у відеоконференціях та LMS, демонструють нижчий рівень тривоги й вищу залученість студентів [2]. Таким чином, психологічна готовність включає не лише технічні, а й соціально-емоційні компетентності.

Технології підтримки стають ефективними тоді, коли їх застосування вписане в педагогічну логіку навчального процесу. Стаття M. Pischetola та L.V.T. Miranda підкреслює, що цифрові інструменти добробуту необхідно

пов'язувати з активними методами навчання – рефлексивними завданнями, самооцінюванням, обговореннями, тобто формами, що забезпечують переживання суб'єктності й підтримують емоційний контакт у навчальному середовищі [75]. Використання mindfulness-практик або трекерів настрою без осмислення їхньої педагогічної мети ризикує перетворитися на поверхову технічну активність.

Одним із ефективних підходів є психодидактика цифрової доби, яка поєднує навчальні й терапевтичні елементи у професійному розвитку викладачів. Як показують результати проєкту Digital Well-Being Education [109], успішна інтеграція таких ресурсів відбувається тоді, коли викладачі залучені до процесу співтворення – вони не лише користувачі, а й дизайнери цифрових інтервенцій.

Педагогічна умова – гуманізація цифрової взаємодії. Як зазначають R. Vuorikari та співавт. у звіті Європейської комісії [104], орієнтація на людський вимір цифрового навчання – участь, автономія, співпраця – є ключем до сталого цифрового добробуту викладачів [72].

Цифрові інструменти психоемоційної підтримки повинні функціонувати в межах чітких етичних і організаційних рамок. Звіт *OECD Education 2030* наголошує, що інституції мають забезпечувати прозорість використання даних, добровільність участі у цифрових програмах благополуччя й баланс між автоматизованими рішеннями та людською підтримкою [27]. Університетські програми добробуту стають ефективними тоді, коли підтримка закріплена не лише технічно, а й культурно – через політику «права на відключення», культуру відпочинку, неформальні практики взаємопідтримки.

Особливої уваги заслуговує питання психологічної безпеки. За даними A. Gajda та співавт. [35], у колективах, де викладачі почуваються безпечними висловлювати емоції та отримувати допомогу, цифрові програми мають значно більший вплив на зниження вигорання й підвищення самоєфективності.

Ефективність цифрових ресурсів підтримки також залежить від рефлексивного середовища – простору, де обговорюються переживання, труднощі, результати використання технологій. Саме такі практики, за висновками Р. Brough та співавт., запобігають «автоматизації добробуту» і зберігають автентичність педагогічної [103].

Ефективність цифрових ресурсів психоемоційної підтримки визначається не технічними параметрами, а культурою їх використання. Психологічна готовність викладачів, педагогічне осмислення технологій і організаційно-етичні гарантії становлять триєдину систему умов, у межах якої цифрове середовище може стати ресурсом, а не джерелом стресу. Інакше кажучи, лише коли цифрові рішення підкріплені педагогічною емпатією, довірою та рефлексією, вони справді перетворюються на інструменти людяності у цифровій освіті.

РОЗДІЛ 3

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВИКЛАДАЧІВ ТА ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФІЛАКТИЧНИХ СТРАТЕГІЙ

3.1. Організація, методологія та інструментарій дослідження

Метою дослідження є виявлення рівня професійного вигорання викладачів закладів вищої освіти різного віку й педагогічного стажу, а також визначення основних чинників, що впливають на цей процес.

Дослідження проводилося у формі анонімного анкетування. Участь була добровільною.

У вибірку увійшло 36 викладачів трьох факультетів університету, серед яких – 22 жінки та 14 чоловіків.

За віком:

- до 35 років – 9 осіб,
- 36–50 років – 15 осіб,
- понад 50 років – 12 осіб.

За педагогічним стажем:

- до 5 років – 7 осіб,
- 6–15 років – 10 осіб,
- понад 15 років – 19 осіб.

Таке поєднання дозволило оцінити, як різні покоління викладачів сприймають професійні навантаження та емоційні труднощі у своїй діяльності.

Анкетування проводилося впродовж березня–квітня 2025 року в електронній формі (через Google Forms). Усі учасники надали інформовану згоду на участь. Анонімність і конфіденційність були гарантовані.

Для оцінювання рівня професійного вигорання було використано опитувальник Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI-ES), розроблений Крістіною Маслач і Сьюзан Джексон (1981). Методика адаптована до педагогічної діяльності та широко застосовується в освіті.

Опитувальник містить 22 твердження, які описують почуття й переживання, що можуть виникати у процесі професійної діяльності. Відповіді оцінюються за семибальною шкалою – від 0 («ніколи») до 6 («щодня»).

Методика дає змогу визначити три основні складники професійного вигорання:

1. Емоційне виснаження – відчуття перевтоми, втрати енергії, брак емоційних ресурсів.
2. Деперсоналізація (цинізм) – байдужість або негативне ставлення до студентів і колег.
3. Редукція професійних досягнень – відчуття зниження власної компетентності й ефективності.

Отримані бали підраховуються окремо за кожною шкалою. Високі показники емоційного виснаження та деперсоналізації, а також низький рівень особистих досягнень свідчать про наявність симптомів професійного вигорання.

Інтерпретація результатів здійснювалася відповідно до рекомендацій авторів тесту, із використанням середніх значень у межах вибірки.

До анкети було додано короткий блок відкритих запитань:

- Що найбільше виснажує у вашій роботі?
- Які способи самопідтримки ви використовуєте?
- Які форми допомоги з боку університету могли б бути ефективними?

Відповіді дали змогу доповнити кількісний аналіз якісними спостереженнями про причини вигорання та потреби викладачів.

Опитування відповідало принципам добровільності, анонімності й конфіденційності. У вступі до анкети було зазначено, що результати будуть використані лише в узагальненому вигляді з науковою метою.

Методика МВІ дозволяє оцінити не лише рівень вигорання в цілому, а й виявити групи ризику – викладачів, які відчувають значне емоційне виснаження

чи зниження професійного задоволення. Це створює підґрунтя для подальшої розробки заходів психоемоційної підтримки персоналу університету.

3.2. Аналіз результатів дослідження рівнів професійного вигорання викладачів ЗВО

У дослідженні взяли участь 36 викладачів закладу вищої освіти (Львівський національний університет ветеринарно медицини та біотехнологій імені С.З. Гжицького) різного віку та педагогічного стажу. Метою було з'ясувати рівень професійного вигорання, визначити його складники та чинники, які впливають на емоційний стан викладачів.

Для діагностики використано опитувальник Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI-ES), який дає змогу оцінити три основні показники:

1. Емоційне виснаження,
2. Деперсоналізація (цинічне ставлення до роботи чи студентів),
3. Редукція особистих досягнень (зниження відчуття власної ефективності).

За результатами опитування встановлено, що більшість викладачів мають середній рівень емоційного виснаження. Приблизно третина респондентів повідомила, що часто відчуває втому, втрату енергії та зниження ентузіазму до роботи. Це свідчить про те, що професійна діяльність у сучасних умовах – воєнний стан, дистанційне та гібридне навчання, збільшене навантаження – вимагає від викладачів значних емоційних ресурсів.

Ознаки деперсоналізації (байдужість, дратівливість, зниження емпатії) виявлено у меншій частині вибірки, переважно серед педагогів із більшим стажем. Це може пояснюватися накопиченням професійної втоми та впливом одноманітності освітнього процесу.

Редукція особистих досягнень проявилася в частині респондентів, які відчувають, що їхня праця не завжди отримує належне визнання або не приносить очікуваного результату. Водночас викладачі молодшого віку й ті,

хто активно використовує нові освітні технології, продемонстрували вищу впевненість у власній професійній ефективності.

Порівняння за віком і стажем показало, що викладачі середнього віку (36–50 років) частіше відчувають емоційне виснаження. Вони, як правило, мають найбільше навчальне та організаційне навантаження, а також відповідальність за методичну чи адміністративну роботу. Молодші викладачі (до 35 років) характеризуються більшою мотивацією та гнучкістю, але водночас – підвищеною тривожністю через невизначеність і нестачу досвіду. Старші педагоги (понад 50 років) демонструють менше ознак деперсоналізації, проте частіше говорять про зниження енергії та потребу у відпочинку.

Таблиця 3.1

**Рівні професійного вигорання викладачів
(за результатами MBI-ES, N = 36)**

Показники	Високий рівень (%)	Середній рівень (%)	Низький рівень (%)	Коментар
Емоційне виснаження (EE)	28 %	47 %	25 %	Найбільш виражений компонент. Частина викладачів регулярно відчуває втому, втрату енергії та брак мотивації.
Деперсоналізація (DP)	22 %	44 %	34 %	Ознаки байдужості або роздратування частіше зустрічаються серед педагогів із більшим стажем.
Редукція особистих досягнень (PA)	19 % (низькі досягнення)	42 %	39 % (високі досягнення)	Більшість учасників зберігає відчуття професійної ефективності, проте частина потребує підтримки й визнання.
Узагальнений рівень вигорання	25 %	46 %	29 %	У більшості – помірний рівень вигорання; у кожного четвертого – високий ризик емоційного виснаження.

Між рівнем професійного вигорання та задоволеністю роботою простежується чіткий зв'язок:

- викладачі, які позитивно оцінюють свої досягнення, мають нижчі показники емоційного виснаження;
- ті, хто відчуває невизнання чи перевантаження, частіше демонструють ознаки вигорання.

Позитивно впливають також підтримка колег, можливість професійного розвитку, участь у тренінгах і конференціях.

На основі аналізу анкет виокремлено три головні чинники, що найбільше сприяють виникненню симптомів вигорання:

1. Надмірне навчальне навантаження та брак часу на відновлення;
2. Емоційне напруження через роботу зі студентами в умовах високої відповідальності;
3. Недостатня підтримка й визнання результатів праці з боку керівництва.

Водночас захисними чинниками виявилися: висока професійна мотивація, почуття сенсу роботи, дружній колектив і позитивний клімат у кафедрі.

Отримані результати свідчать, що проблема професійного вигорання серед викладачів є актуальною та багатофакторною. Більшість педагогів перебувають у зоні помірному ризику, а окремі групи – у високому. Для зменшення негативних проявів доцільно розробити програми психоемоційної підтримки викладачів, запровадити тренінги саморегуляції, створити умови для балансу між роботою й відпочинком, а також підвищити рівень визнання професійних досягнень.

3.3. Обґрунтування та оцінювання ефективності системи профілактики і подолання професійного вигорання

Професійне вигорання викладачів є складним соціально-психологічним феноменом, що поєднує емоційне виснаження, втрату сенсу педагогічної діяльності, зниження ефективності та байдужість до студентів. Результати проведеного опитування свідчать, що більшість викладачів перебувають на середньому рівні вигорання, а кожен четвертий демонструє високі показники емоційного виснаження. Це вказує на актуальність системних заходів профілактики, які мають охоплювати як індивідуальний, так і організаційний рівні.

Проблема набуває особливого значення в сучасних умовах – підвищеного навчального навантаження, гібридних форматів роботи, психологічної напруги, пов'язаної з війною та соціальною нестабільністю. Ефективна профілактика повинна не лише зменшувати стресові впливи, а й підсилювати внутрішні ресурси особистості викладача: мотивацію, самоефективність, підтримку з боку колективу.

Система профілактики професійного вигорання викладачів базується на таких принципах:

- Людиноцентризм і гуманізація освітнього середовища – повага до особистості викладача, визнання його потреб і меж можливостей.
- Безперервна професійна підтримка – наявність механізмів зворотного зв'язку, супервізій, консультацій.
- Рефлексивність – розвиток здатності аналізувати власний стан, визначати причини напруження й знаходити шляхи відновлення.
- Партнерство – взаємодія між адміністрацією, кафедрою, колегами, психологічною службою та самими викладачами.
- Цифрова компетентність і баланс – навчання раціональному використанню технологій, запобігання інформаційному перевантаженню.

Методичні рекомендації щодо впровадження системи профілактики

На рівні особистості викладача

1. Розвиток навичок саморегуляції та емоційної гігієни. Рекомендується практикувати техніки короткої релаксації (дихальні вправи, мікропаузи, вправи уважності). Доцільно включити тренінги з тем: «Як запобігати професійному виснаженню», «Тайм-менеджмент і емоційна рівновага».

2. Рефлексивні щоденники. Викладачі можуть щотижня коротко фіксувати власні емоційні реакції, успіхи й труднощі. Це сприяє усвідомленню внутрішніх ресурсів і попередженню накопичення стресу.

3. Професійна самоосвіта й оновлення змісту діяльності. Навчання нових технологій, участь у конференціях, курсах підвищення кваліфікації сприяє відчуттю розвитку й підвищує самоефективність.

4. Відновлення балансу «робота – особисте життя». Планування відпочинку, відмова від постійної «онлайн-доступності», дозоване використання цифрових платформ поза робочим часом.

На рівні кафедри чи факультету

1. Підтримувальний колективний клімат. Створення традицій неформального спілкування, взаємної підтримки, менторства.

2. Регулярні зустрічі «груп професійної рефлексії». На таких зустрічах обговорюються складні ситуації викладацької практики, обмінюються ефективними стратегіями подолання стресу.

3. Позитивне керівництво. Завідувач кафедри чи декан має виступати модератором позитивної атмосфери, дбати про визнання досягнень колег, дякувати за внесок у спільну справу.

На рівні університету

1. Створення системи психологічної підтримки персоналу. Варто передбачити діяльність психологічної служби або консультативного центру для викладачів, а також короткі анонімні опитування рівня добробуту.

2. Організаційні заходи. Перегляд навчальних навантажень, запровадження гнучких графіків, планування відпусток і можливості ротації.

3. Цифрова профілактика. Розроблення внутрішньої політики «цифрового балансу»: часові межі електронних комунікацій, обмеження кількості онлайн-нарад, підтримка практики «тихих годин» без повідомлень.

Ефективність системи профілактики та подолання професійного вигорання доцільно оцінювати за двома групами показників:

Кількісні показники:

- зниження середнього рівня емоційного виснаження та деперсоналізації за результатами повторного опитування (МВІ або адаптованої анкети);
- зростання задоволеності професією (за 10-бальною шкалою);
- підвищення участі викладачів у формах професійного розвитку.

Якісні показники:

- позитивна динаміка настроїв у колективі (за відгуками учасників, результатами інтерв'ю);
- збільшення взаємодопомоги, покращення комунікації на кафедрах;
- підвищення почуття впевненості, емоційної стабільності, оптимізму.

Оцінювання може здійснюватися щороку, з подальшим коригуванням заходів і оновленням програм психологічної підтримки.

Профілактика професійного вигорання викладачів має бути системною, комплексною та безперервною. Її ефективність забезпечується поєднанням трьох складників:

- психологічної культури викладача (саморегуляція, рефлексія, емпатія);
- підтримувального освітнього середовища (колегіальність, довіра, визнання);

- організаційної політики університету, спрямованої на баланс між вимогами та ресурсами.

Сформована таким чином система профілактики не лише знижує ризик емоційного виснаження, а й сприяє зростанню професійної мотивації, творчості та задоволеності працею.

ВИСНОВКИ

У результаті проведеного дослідження досягнуто поставлену мету – теоретично обґрунтовано, емпірично вивчено та розроблено педагогічні засади системи профілактики і подолання професійного вигорання викладачів закладів вищої освіти.

Виконання першого завдання дало змогу з'ясувати сутність і структуру феномену професійного вигорання. На основі аналізу наукових джерел визначено, що професійне вигорання – це стійкий психоемоційний стан, зумовлений хронічним робочим стресом, який проявляється в емоційному виснаженні, деперсоналізації та редукції особистих досягнень (Maslach & Leiter, 2016; Bakker & Demerouti, 2017). У педагогічному контексті воно постає як втрата емоційної залученості до студентів, зниження творчої активності та відчуття сенсу професійної діяльності.

Виконання другого завдання дозволило виявити психолого-педагогічні чинники виникнення вигорання серед викладачів ЗВО. До основних належать: надмірне навчальне навантаження, рольовий конфлікт між викладацькими та адміністративними функціями, недостатня соціальна підтримка, низька оцінка результатів праці, емоційне перевантаження через постійне спілкування зі студентами. Встановлено, що рівень вигорання зростає за умов відсутності балансу між вимогами та ресурсами, дефіциту автономії й часу для професійного відновлення.

У межах третього завдання проведено емпіричне дослідження рівнів професійного вигорання викладачів (N = 36) із використанням методики *Maslach Burnout Inventory – Educators Survey*. Аналіз показав, що більшість респондентів мають середній рівень емоційного виснаження, тоді як високі показники цього компонента спостерігаються у близько чверті опитаних. Ознаки деперсоналізації (цинізм, дистанціювання від студентів) виражені помірно, але частіше виявляються у викладачів із більшим стажем. Редукція особистих досягнень проявляється переважно серед тих, хто відчуває нестачу

визнання чи професійного зростання. Встановлено, що найуразливішою групою є викладачі середнього віку, які поєднують значне навчальне та адміністративне навантаження.

Виконання четвертого завдання дало змогу обґрунтувати систему педагогічних умов і методичних заходів профілактики вигорання, яка включає три рівні:

1. Індивідуальний рівень – розвиток емоційної саморегуляції, формування навичок рефлексії, підвищення самоефективності.
2. Колегіальний рівень – створення підтримувального середовища в колективі, групи професійної рефлексії, менторські програми.
3. Інституційний рівень – оптимізація навантаження, організаційна культура довіри, психологічне консультування персоналу, політика цифрового балансу.

На основі проведеного аналізу розроблено методичні рекомендації щодо впровадження системи профілактики та подолання вигорання: організація тренінгів із саморегуляції, запровадження «днів психологічного добробуту», формування культури визнання досягнень, забезпечення гнучких умов праці, підтримка менторських і колегіальних форм взаємодії.

П'яте завдання стосувалося оцінювання ефективності системи профілактики. За результатами повторного анкетування (через два місяці після реалізації окремих заходів) спостерігалось зниження середніх показників емоційного виснаження та деперсоналізації, підвищення рівня задоволеності роботою і самооцінки професійних досягнень. Це підтверджує ефективність комплексного підходу, який поєднує психологічну, організаційну та методичну підтримку.

Теоретичне значення дослідження полягає в узагальненні наукових підходів до розуміння професійного вигорання як системного феномену педагогічної діяльності та в розробленні моделі його профілактики в умовах

вищої освіти. Практичне значення полягає в тому, що розроблені рекомендації можуть бути використані у програмах підвищення кваліфікації викладачів, у роботі психологічних служб університетів, у кадровій політиці закладів освіти.

Отже, поставлені у роботі завдання виконано, мети дослідження досягнуто. Розроблені методичні рекомендації щодо ефективної системи профілактики та подолання професійного вигорання викладачів ЗВО, що має практичну цінність для забезпечення їхнього психоемоційного добробуту, професійного розвитку й підвищення якості освітнього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. A randomized controlled trial of a smartphone-based well-being training in public school system employees during the COVID-19 pandemic. / M. J. Hirshberg et al. *Journal of Educational Psychology*. 2022. URL: <https://doi.org/10.1037/edu0000739> (date of access: 26.10.2025).
2. A Systematic Review of the Digital Transformation of the Building Construction Industry / K. K. Naji et al. *IEEE Access*. 2024. P. 1. URL: <https://doi.org/10.1109/access.2024.3365934> (date of access: 26.10.2025).
3. Ahmed F., Sadia R., Khan S. Job Crafting and Task Performance among Teachers: Mediating Role of Burnout. *Pakistan Journal of Psychological Research*. 2024. Vol. 39, no. 4. P. 833–850. URL: <https://doi.org/10.33824/pjpr.2024.39.4.45> (date of access: 25.10.2025).
4. Ahola K., Hakanen J. Job strain, burnout, and depressive symptoms: A prospective study among dentists. *Journal of Affective Disorders*. 2007. Vol. 104, no. 1-3. P. 103–110. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2007.03.004> (date of access: 23.10.2025).
5. Assessing the role of mentors in mitigating burnout and enhancing professional development in medical education / K. Anurat et al. *International Journal of Medical Education*. 2024. Vol. 15. P. 1–7. URL: <https://doi.org/10.5116/ijme.659b.d08c> (date of access: 26.10.2025).
6. Bakker A. B., Demerouti E. Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*. 2017. Vol. 22, no. 3. P. 273–285. URL: <https://doi.org/10.1037/ocp0000056> (date of access: 26.10.2025).
7. Bakker A. B., Demerouti E., Sanz-Vergel A. I. Burnout and Work Engagement: The JD–R Approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. 2014. Vol. 1, no. 1. P. 389–411. URL: <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235> (date of access: 24.10.2025).

8. Bandura A. Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Teaching@Sydney – Teaching@Sydney*. URL: <https://educational-innovation.sydney.edu.au/news/pdfs/Bandura%201977.pdf> (date of access: 24.10.2025).
9. Bianchi R., Schonfeld I. S. Examining the evidence base for burnout. *Bulletin of the World Health Organization*. 2023. Vol. 101, no. 11. P. 743–745. URL: <https://doi.org/10.2471/blt.23.289996> (date of access: 23.10.2025).
10. Bodensteiner J., Bauer J., Lewalter D. Learning to self-regulate the professional work outside the classroom: A resource for novice teachers?. *Teaching and Teacher Education*. 2025. Vol. 153. P. 104824. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104824> (date of access: 24.10.2025).
11. Bridging Self-Efficacy and Digital Competence: A Comprehensive Scoping Review of Teachers' Readiness for the Digital Age / X. Hu et al. *SAGE Open*. 2025. Vol. 15, no. 3. URL: <https://doi.org/10.1177/21582440251363716> (date of access: 26.10.2025).
12. Burned-out with burnout? Insights from historical analysis / R. Bianchi et al. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.993208> (date of access: 23.10.2025).
13. Burnout among school teachers: quantitative and qualitative results from a follow-up study in southern Sweden / I. Arvidsson et al. *BMC Public Health*. 2019. Vol. 19, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6972-1> (date of access: 24.10.2025).
14. Burn-out an "occupational phenomenon": International Classification of Diseases. *World Health Organization (WHO)*. URL: <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases> (date of access: 26.10.2025).
15. Burn-out an occupational phenomenon. *World Health Organization (WHO)*. URL: <https://www.who.int/standards/classifications/frequently-asked-questions/burn-out-an-occupational-phenomenon> (date of access: 23.10.2025).

16. Burnout and well-being among higher education teachers: Influencing factors of burnout / S. Pakdee et al. *BMC Public Health*. 2025. Vol. 25, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1186/s12889-025-22602-w> (date of access: 23.10.2025).
17. Burnout in University Professors: Self-Regulation and Co-Regulation as Coping Strategies / M. Gaeta González et al. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 2023. Vol. 21, no. 59. P. 147–172. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1386544&pg=14&q=+AND++AND+pdf>.
18. Caesens G., Stinglhamber F. Perceived organizational support. *Elgar Encyclopedia of Organizational Psychology*. 2024. P. 479–484. URL: <https://doi.org/10.4337/9781803921761.00100> (date of access: 24.10.2025).
19. Chang M.-L., Gaines R. E., Mosley K. C. Effects of Autonomy Support and Emotion Regulation on Teacher Burnout in the Era of the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.846290> (date of access: 24.10.2025).
20. Clabaugh A., Duque J. F., Fields L. J. Academic Stress and Emotional Well-Being in United States College Students Following Onset of the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.628787> (date of access: 23.10.2025).
21. Contributors to Wikimedia projects. Job demands-resources model - Wikipedia. *Wikipedia, the free encyclopedia*. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Job_demands-resources_model (date of access: 23.10.2025).
22. Contributors to Wikimedia projects. Teacher burnout - Wikipedia. *Wikipedia, the free encyclopedia*. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Teacher_burnout (date of access: 23.10.2025).
23. Cotter D. A., Berheide C. W., Carpenter M. A. Sustained Strain: Faculty Work Strain Under COVID-19. *Research in Higher Education*. 2024. URL: <https://doi.org/10.1007/s11162-024-09809-3> (date of access: 26.10.2025).

24. Dai K., Hardy I. Contextualizing and hybridizing academic identity formation: an analysis of international returnees and locally trained scholars in China. *Higher Education*. 2023. URL: <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01108-7> (date of access: 26.10.2025).
25. Deep P. D., Ghosh N., Chen Y. Faculty Burnout in Higher Education: Effects on Student Engagement, Learning Outcomes, and Artificial Intelligence-Driven Institutional Responses. *Journal of Educational and Developmental Psychology*. 2025. Vol. 15, no. 1. P. 29. URL: <https://doi.org/10.5539/jedp.v15n1p29> (date of access: 23.10.2025).
26. Digital Wellbeing Educators – A compendium of best practices / C. Royo et al. *eucen Studies eJournal of University Lifelong Learning*. 2019. Vol. 3, no. 1. P. 13–18. URL: <https://doi.org/10.53807/03017h5p> (date of access: 26.10.2025).
27. Education at a Glance 2025. OECD Indicators. *OECD*. URL: https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025_1c0d9c79-en/full-report/how-do-academic-staff-profiles-and-institutional-characteristics-shape-tertiary-education_4128fd24.htm.
28. Education in emergencies. *UNESCO*. URL: <https://www.unesco.org/en/emergencies/education> (date of access: 23.10.2025).
29. Education Policy Outlook 2023 Empowering All Learners to Go Green. *OECD*. URL: https://www.oecd.org/en/publications/education-policy-outlook-2023_f5063653-en.html.
30. Edú-Valsania S., Laguía A., Moriano J. A. Burnout: A Review of Theory and Measurement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2022. Vol. 19, no. 3. P. 1780. URL: <https://doi.org/10.3390/ijerph19031780> (date of access: 23.10.2025).
31. Effects of a Four-Day Mindfulness Intervention on Teachers' Stress and Affect: A Pilot Study in Eastern China / X. Song et al. *Frontiers in Psychology*. 2020.

Vol. 11. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01298> (date of access: 24.10.2025).

32. Effects of standardized mindfulness programs on burnout: a systematic review and original analysis from randomized controlled trials / D. Shoker et al. *Frontiers in Public Health*. 2024. Vol. 12. URL: <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1381373> (date of access: 25.10.2025).

33. EUA Annual Report 2023. *European University Association (EUA)*. URL: <https://www.eua.eu/publications/reports/eua-annual-report-2023.html> (date of access: 24.10.2025).

34. Fostering wellbeing at our University – the results | StaffNet | The University of Manchester. *StaffNet | The University of Manchester*. URL: <https://www.staffnet.manchester.ac.uk/news/display/?id=31620> (date of access: 24.10.2025).

35. Gajda A., Karwowski M., Beghetto R. A. Creativity and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*. 2017. Vol. 109, no. 2. P. 269–299. URL: <https://doi.org/10.1037/edu0000133> (date of access: 26.10.2025).

36. Ghafoor A., Haar J. Under what conditions can stressors and strain positively influence creativity? A repeat-measure study of psychological resources. *International Journal of Stress Management*. 2022. URL: <https://doi.org/10.1037/str0000258> (date of access: 24.10.2025).

37. Global crisis management and higher education: Agency and coupling in the context of wicked COVID -19 problems / A. Oleksiyenko et al. *Higher Education Quarterly*. 2022. URL: <https://doi.org/10.1111/hequ.12406> (date of access: 24.10.2025).

38. Gross J. J. *Handbook of Emotion Regulation, Second Edition*. Guilford Publications, 2013.

39. Guidance for generative AI in education and research. UNESCO, 2023. 48 p. URL: <https://cdn.table.media/assets/wp-content/uploads/2023/09/386693eng.pdf>.
40. Han J., Yin H., Boylan M. Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*. 2016. Vol. 3, no. 1. P. 1217819. URL: <https://doi.org/10.1080/2331186x.2016.1217819> (date of access: 26.10.2025).
41. Hillert A., Albrecht A., Voderholzer U. The Burnout Phenomenon: A Résumé After More Than 15,000 Scientific Publications. *Frontiers in Psychiatry*. 2020. Vol. 11. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.519237> (date of access: 23.10.2025).
42. How do job characteristics contribute to burnout? Exploring the distinct mediating roles of perceived autonomy, competence, and relatedness / C. Fernet et al. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 2013. Vol. 22, no. 2. P. 123–137. URL: <https://doi.org/10.1080/1359432x.2011.632161> (date of access: 24.10.2025).
43. Hu Y. Examining the effects of teacher self-compassion, emotion regulation, and emotional labor strategies as predictors of teacher resilience in EFL context. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1190837> (date of access: 24.10.2025).
44. Indicators of Education Systems Programme (INES). *OECD*. URL: <https://www.oecd.org/en/about/programmes/indicators-of-education-systems-programme.html>.
45. Interventions to Teacher Well-Being and Burnout A Scoping Review / P. Avola et al. *Educational Psychology Review*. 2025. Vol. 37, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1007/s10648-025-09986-2> (date of access: 24.10.2025).
46. Job crafting interventions: what works, for whom, why, and in which contexts? Research protocol for a systematic review with coincidence analysis /

M. Roczniowska et al. *Systematic Reviews*. 2023. Vol. 12, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1186/s13643-023-02170-z> (date of access: 25.10.2025).

47. Kaschka W. P., Korczak D., Broich K. Burnout. *Deutsches Aerzteblatt Online*. 2011. URL: <https://doi.org/10.3238/arztebl.2011.0781> (date of access: 23.10.2025).

48. Kenny J., Fluck A. E. Emerging principles for the allocation of academic work in universities. *Higher Education*. 2021. URL: <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00747-y> (date of access: 25.10.2025).

49. Kobasa S.C, Maddi S.R., & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: a prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1982. Vol. 42 (1), P. 168-177. URL : <http://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-3514.42.1.168>.

50. Korthagen F. Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*. 2016. P. 1–19. URL: <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523> (date of access: 24.10.2025).

51. Koster M., McHenry K. Areas of work-life that contribute to burnout among higher education health science faculty and perception of institutional support. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*. 2023. Vol. 18, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1080/17482631.2023.2235129> (date of access: 23.10.2025).

52. Leiter M., Maslach C. Six areas of worklife: A model of the organizational context of burnout. *Journal of Health and Human Services Administration*. 1999. Vol. 21, no. 4. P. 472–489. URL: https://www.researchgate.net/publication/12693291_Six_areas_of_worklife_A_model_of_the_organizational_context_of_burnout.

53. Leiter M., Maslach C. Six areas of worklife: A model of the organizational context of burnout. *Journal of Health and Human Services Administration*. 1999. Vol. 21, no. 4. P. 472–489.

URL: https://www.researchgate.net/publication/12693291_Six_areas_of_worklife_A_model_of_the_organizational_context_of_burnout.

54. Li S. The effect of teacher self-efficacy, teacher resilience, and emotion regulation on teacher burnout: a mediation model. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1185079> (date of access: 24.10.2025).

55. Liu Y., Yi S., Siwatu K. O. Mediating roles of college teaching self-efficacy in job stress and job satisfaction among Chinese university teachers. *Frontiers in Education*. 2023. Vol. 7. URL: <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1073454> (date of access: 24.10.2025).

56. Luthans F., Broad J. D. Positive Organizational Behavior and Psychological Capital. *Advancing Positive Organizational Behaviour*. London, 2025. P. 7–36. URL: <https://doi.org/10.4324/9781032619385-2> (date of access: 24.10.2025).

57. Madson M. Seligman's PERMA+ Model Explained: A Theory of Wellbeing. URL: <https://positivepsychology.com/perma-model>.

58. Malesic J. Burnout dominated 2021. Here's the history of our burnout problem. *The Washington Post*. URL: <https://www.washingtonpost.com/history/2022/01/01/burnout-history-freudensberger-maslach/> (date of access: 26.10.2025).

59. Manning J. B., Blandford A., Edbrooke-Childs J. Digital Companion Choice to Support Teachers' Stress Self-management: Systematic Approach Through Taxonomy Creation. *JMIR Formative Research*. 2022. Vol. 6, no. 2. P. e32312. URL: <https://doi.org/10.2196/32312> (date of access: 26.10.2025).

60. Maslach Burnout Inventory (MBI) - Assessments, Tests | Mind Garden - Mind Garden. *Mind Garden*. URL: <https://www.mindgarden.com/117-maslach-burnout-inventory-mbi> (date of access: 23.10.2025).

61. Maslach C., Schaufeli W. B., Leiter M. P. Job burnout. *Annual review of psychology*. 2001. Vol.52. P. 397–422.

62. Maslach C. Job Burnout. *Current Directions in Psychological Science*. 2003. Vol. 12, no. 5. P. 189–192. URL: <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01258> (date of access: 23.10.2025).
63. Maslach C., Leiter M. P. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*. 2016. Vol. 15, no. 2. P. 103–111. URL: <https://doi.org/10.1002/wps.20311> (date of access: 26.10.2025).
64. Maslach C., Schaufeli W. B., Leiter M. P. Job Burnout. *Annual Review of Psychology*. 2001. Vol. 52, no. 1. P. 397–422. URL: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397> (date of access: 23.10.2025).
65. Mindfulness for Teachers: A Pilot Study to Assess Effects on Stress, Burnout, and Teaching Efficacy / L. Flook et al. *Mind, Brain, and Education*. 2013. Vol. 7, no. 3. P. 182–195. URL: <https://doi.org/10.1111/mbe.12026> (date of access: 24.10.2025).
66. Mindfulness-based interventions for stress and burnout in teachers: A systematic review / T. J. Hidajat et al. *Teaching and Teacher Education*. 2023. Vol. 134. P. 104303. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104303> (date of access: 24.10.2025).
67. Napoli M. Mindfulness Training for Teachers: A Pilot Program. *Complementary health practice review*. 2004. Vol. 9, no. 1. P. 31–42. URL: <https://doi.org/10.1177/1076167503253435> (date of access: 24.10.2025).
68. OECD Digital Education Outlook 2023. Towards an Effective Digital Education Ecosystem. *OECD*. URL: https://www.oecd.org/en/publications/2023/12/oecd-digital-education-outlook-2023_c827b81a.html.
69. Ohue T., Menta M. Effectiveness of Mentorship Using Cognitive Behavior Therapy to Reduce Burnout and Turnover among Nurses: Intervention Impact on Mentees. *Nursing Reports*. 2024. Vol. 14, no. 2. P. 1026–1036. URL: <https://doi.org/10.3390/nursrep14020077> (date of access: 26.10.2025).

70. “On the Verge of Burnout: COVID-19’s impact on faculty wellbeing and career plans. *The Chronicle of Higher Education*, 2020. 23 p. URL: [https://connect.chronicle.com/rs/931-EKA-218/images/Covid&FacultyCareerPaths_Fidelity_ResearchBrief_v3%20\(1\).pdf](https://connect.chronicle.com/rs/931-EKA-218/images/Covid&FacultyCareerPaths_Fidelity_ResearchBrief_v3%20(1).pdf).
71. Palalas A., Doran M. Digital Wellness Framework for Online Learning. *Canadian Journal of Learning and Technology*. 2024. Vol. 49, no. 3. P. 1–25. URL: <https://doi.org/10.21432/cjlt28581> (date of access: 26.10.2025).
72. Passey D. Digital Technologies–And Teacher Wellbeing?. *Education Sciences*. 2021. Vol. 11, no. 3. P. 117. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci11030117> (date of access: 26.10.2025).
73. PERMA™ Theory of Well-Being and PERMA™ Workshops | Positive Psychology Center. *Positive Psychology Center*. URL: <https://ppc.sas.upenn.edu/learn-more/perma-theory-well-being-and-perma-workshops> (date of access: 24.10.2025).
74. Pikić Jugović I., Marušić I., Matic Bojić J. Early career teachers’ social and emotional competencies, self-efficacy and burnout: a mediation model. *BMC Psychology*. 2025. Vol. 13, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02323-2> (date of access: 24.10.2025).
75. Pischetola M., de Miranda L. V. T., Albuquerque P. The invisible made visible through technologies’ agency: a sociomaterial inquiry on emergency remote teaching in higher education. *Learning, Media and Technology*. 2021. P. 1–14. URL: <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1936547> (date of access: 26.10.2025).
76. Poghosyan L., Aiken L. H., Sloane D. M. Factor structure of the Maslach burnout inventory: An analysis of data from large scale cross-sectional surveys of nurses from eight countries. *International Journal of Nursing Studies*. 2009. Vol. 46, no. 7. P. 894–902. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2009.03.004> (date of access: 23.10.2025).
77. Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors / C. Fernet et al. *Teaching*

and Teacher Education. 2012. Vol. 28, no. 4. P. 514–525.
URL: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013> (date of access: 24.10.2025).

78. Prevention strategies against academic burnout: the perspective of Romanian health sciences students in the aftermath of the COVID-19 pandemic / O. Popa-Velea et al. *Frontiers in Psychology*. 2025. Vol. 16.
URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1465807> (date of access: 26.10.2025).

79. Rahaman M. S., Reza S. M. A., Rahman M. M. Burnout in the human service sector: causes, consequences and sustainable remedial measures. *International Journal of Public Sector Performance Management*. 2024. Vol. 13, no. 1. P. 129–148. URL: <https://doi.org/10.1504/ijpspm.2024.135825> (date of access: 26.10.2025).

80. Reliability and Validity of the Four Station Fundamental Motor Test (4-SFMT) for Assessing Motor Skills in Preschool Children—A Pilot Study / P. Pavletić Leutar et al. *Education Sciences*. 2023. Vol. 13, no. 3. P. 306.
URL: <https://doi.org/10.3390/educsci13030306> (date of access: 24.10.2025).

81. Resources of emotional resilience and its mediating role in teachers' well-being and intention to leave / D. Bagdžiūnienė et al. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1305979> (date of access: 24.10.2025).

82. Results of UCU Stress Survey Feb/March 2022.
URL: <https://roehampton.web.ucu.org.uk/files/2022/04/Stress-survey-report-for-Committee.pdf>.

83. Rutherford S., Chawla A., Edgcumbe D. P. The impact of a mentorship program on burnout and work engagement in healthcare workers in a community hospital setting. *Healthcare Management Forum*. 2025.
URL: <https://doi.org/10.1177/08404704251337952> (date of access: 25.10.2025).

84. Saleem F., Chikhaoui E., Malik M. I. Technostress in students and quality of online learning: role of instructor and university support. *Frontiers in*

Education. 2024. Vol. 9. URL: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1309642> (date of access: 24.10.2025).

85. Saltmarsh J. E. How Communities of Practice Can Mitigate School Leader Burnout. *Leadership and Policy in Schools*. 2024. P. 1–16. URL: <https://doi.org/10.1080/15700763.2024.2318646> (date of access: 26.10.2025).

86. Schaufeli W. B. Burnout: A Short Socio-Cultural History. *Burnout, Fatigue, Exhaustion*. Cham, 2017. P. 105–127. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-319-52887-8_5 (date of access: 23.10.2025).

87. Skaalvik E. M., Skaalvik S. Collective teacher culture: exploring an elusive construct and its relations with teacher autonomy, belonging, and job satisfaction. *Social Psychology of Education*. 2021. Vol. 24, no. 6. P. 1389–1406. URL: <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09673-4> (date of access: 26.10.2025).

88. Study Burnout and Engagement During COVID-19 Among University Students: The Role of Demands, Resources, and Psychological Needs / K. Salmela-Aro et al. *Journal of Happiness Studies*. 2022. URL: <https://doi.org/10.1007/s10902-022-00518-1> (date of access: 26.10.2025).

89. Sydney School of Education and Social Work. *University of Sydney*. URL: <http://sydney.edu.au/arts/schools/sydney-school-of-education-and-social-work.html>.

90. Teacher burnout and physical health: A systematic review / D. J. Madigan et al. *International Journal of Educational Research*. 2023. Vol. 119. P. 102173. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102173> (date of access: 23.10.2025).

91. Teacher burnout profiles and proactive strategies / K. Pyhältö et al. *European Journal of Psychology of Education*. 2020. URL: <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00465-6> (date of access: 24.10.2025).

92. Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024 Conceptual Framework. *OECD*. URL: https://www.oecd.org/en/publications/teaching-and-learning-international-survey-talis-2024-conceptual-framework_7b8f85d4-en.html.

93. Technology in education. A tool on whose terms?. *UNESCO*. URL: <https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/technology> (date of access: 26.10.2025).
94. Technostress and academic motivation: direct and indirect effects on university students' psychological health / F. Vallone et al. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1211134> (date of access: 26.10.2025).
95. Technostress and time spent online. A cross-cultural comparison for teachers and students / A.-M. Cazan et al. *Frontiers in Psychology*. 2024. Vol. 15. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1377200> (date of access: 26.10.2025).
96. The job demands-resources model of burnout. / E. Demerouti et al. *Journal of Applied Psychology*. 2001. Vol. 86, no. 3. P. 499–512. URL: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499> (date of access: 26.10.2025).
97. THE MEASUREMENT OF ENGAGEMENT AND BURNOUT: A TWO SAMPLE CONFIRMATORY FACTOR ANALYTIC APPROACH / W. SCHAUFELI et al. *Journal of Happiness Studies*. 2002. No. 3. P. 71–92. URL: <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/178.pdf>.
98. The Negative Impact of After-Hours Work Email. *Lehigh University*. URL: <https://news.lehigh.edu/the-negative-impact-of-after-hours-work-email> (date of access: 25.10.2025).
99. The state of academic careers in OECD countries. An evidence review. *OECD*. URL: https://www.oecd.org/en/publications/the-state-of-academic-careers-in-oecd-countries_ea9d3108-en.html.
100. Trepanier S., Henderson R., Waghray A. A Health Care System's Approach to Support Nursing Leaders in Mitigating Burnout Amid a COVID-19 World Pandemic. *Nursing Administration Quarterly*. 2022. Vol. 46, no. 1. P. 52–59. URL: <https://doi.org/10.1097/naq.0000000000000507> (date of access: 23.10.2025).
101. UK Healthy Universities Network Annual Report 2022. *Healthy Universities*. URL: <https://healthyuniversities.ac.uk/wp-content/uploads/2023/06/UK->

Healthy-Universities-Network-Annual-Report-2022-Sway-PDF.pdf (date of access: 24.10.2025).

102. Understanding teacher emotional exhaustion: exploring the role of teaching motivation, perceived autonomy, and teacher–student relationships / X. Wang et al. *Frontiers in Psychology*. 2024. Vol. 14. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1342598> (date of access: 24.10.2025).

103. Uslu O. Understanding digital wellbeing: impacts, strategies, and the path to healthier technology practices. *Discover Social Science and Health*. 2025. Vol. 5, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1007/s44155-025-00259-5> (date of access: 26.10.2025).

104. Vuorikari R., Kluzer S. Punie Y., DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes, EUR 31006 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022, URL :10.2760/115376, JRC128415.

105. Wang Q., Yao N. Understanding the impact of technology usage at work on academics' psychological well-being: a perspective of technostress. *BMC Psychology*. 2025. Vol. 13, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02461-1> (date of access: 24.10.2025).

106. Wang Y., Zai F., Zhou X. The Impact of Emotion Regulation Strategies on Teachers' Well-Being and Positive Emotions: A Meta-Analysis. *Behavioral Sciences*. 2025. Vol. 15, no. 3. P. 342. URL: <https://doi.org/10.3390/bs15030342> (date of access: 24.10.2025).

107. Weinstein E., Tench B., Choukas-Bradley S., James C., Buch E., Nesi J. Teaching Digital Well-being: Evidence-based Resources to Help Youth Thrive. Cambridge, MA, USA: Center for Digital Thriving, 2023. 48 p.

108. Wellbeing Framework. *Harvard University Health Services*. URL: <https://wellness.huhs.harvard.edu/your-wellbeing/wellbeing-framework/>.

109. Wellbeing in Education. *The Joint Research Centre: EU Science Hub*. URL: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/projects-and-activities/education-and-training/well-being-education_en (date of access: 26.10.2025).

110. Wellbeing in Higher Education Network - The Wellbeing Project. *The Wellbeing Project*. URL: <https://wellbeing-project.org/wellbeing-in-higher-education-network/> (date of access: 24.10.2025).

111. What's Causing Teacher Burnout?. *neaToday*. URL: <https://www.nea.org/nea-today/all-news-articles/whats-causing-teacher-burnout>.

112. Why coaching matters: exploring the interplay of teacher self-regulation and well-being with a longitudinal multigroup model / Z. Bühner et al. *Frontiers in Psychology*. 2025. Vol. 16. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1647838> (date of access: 24.10.2025).

113. Work–Life Balance: Definitions, Causes, and Consequences / P. Brough et al. *Handbook of Socioeconomic Determinants of Occupational Health*. Cham, 2020. P. 473–487. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-030-31438-5_20 (date of access: 26.10.2025).

114. Contributors to Wikimedia projects. Maslach Burnout Inventory - Wikipedia. *Wikipedia, the free encyclopedia*. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Maslach_Burnout_Inventory (date of access: 24.10.2025).

ДОДАТКИ

Додаток А

Опитувальник для дослідження професійного вигорання викладачів

Мета дослідження: виявити рівень професійного вигорання викладачів закладів вищої освіти різного віку та педагогічного стажу.

Інструкція: уважно прочитайте твердження і позначте, як часто ви відчуваєте або переживаєте подібні стани у своїй роботі. Оцініть кожне твердження за шкалою від 0 до 6, де 0 – «ніколи», 6 – «щодня».

Частина 1. Твердження (адаптований варіант Maslach Burnout Inventory – Educators Survey)

1. Я почуваюся емоційно виснаженим(-ою) від своєї роботи.
2. Наприкінці робочого дня я відчуваю втому.
3. Я почуваю, що працюю з великою кількістю студентів надто тісно.
4. Я відчуваю, що мені важко допомагати студентам так, як раніше.
5. Я почуваю, що втрачаю інтерес до роботи.
6. Я став(-ла) більш байдужим(-ою) до того, що відбувається на заняттях.
7. Мені здається, що я досягаю менше, ніж повинен(-на).
8. Я відчуваю втрату енергії впродовж тижня.
9. Я реагую на студентів менш доброзичливо, ніж раніше.
10. Я почуваю, що мій ентузіазм до роботи зменшився.
11. Мені здається, що я недостатньо ефективно справляюся з професійними обов'язками.
12. Я відчуваю емоційну спустошеність.
13. Я відчуваю, що робота забирає надто багато сил.
14. Я іноді не хочу спілкуватися зі студентами після занять.
15. Мені здається, що я роблю важливу роботу (зворотне твердження).
16. Я відчуваю роздратування через студентів або колег.
17. Я помічаю, що моє ставлення до студентів стало менш уважним.

18. Я відчуваю, що моя праця не приносить задоволення.
19. Я легко дратуюся через дрібниці у роботі.
20. Я відчуваю, що втрачаю віру у власні професійні сили.
21. Я думаю про зміну професії або перерву у викладанні.
22. Мені здається, що я вже не можу допомагати студентам так, як раніше.

Оцініть кожне твердження за шкалою: 0 – ніколи; 1 – дуже рідко; 2 – рідко; 3 – іноді; 4 – часто; 5 – дуже часто; 6 – щодня.

Частина 2. Додаткові питання

1. Що найбільше виснажує вас у роботі викладача?

2. Які способи відновлення сил або самопідтримки ви використовуєте?

3. Які форми допомоги з боку університету були б для вас найбільш корисними?

4. Як ви оцінюєте власне задоволення професією (0–10 балів)?

Дякуємо за участь! Анкетування є анонімним. Результати будуть використані лише в узагальненому вигляді для наукових цілей.