

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Західноукраїнський національний університет
Вінницький навчально-науковий інститут економіки

Поджаренко Катерина Євгеніївна

**Вплив синдрому професійного вигорання на професійну
діяльність педагогічних
працівників та його профілактика**

спеціальність: 053 — Психологія
освітньо-професійна програма – Психологія

Кваліфікаційна робота

Виконав студентка групи
ПСзм-22
К.Є. Поджаренко

ВІННИЦЯ - 2025

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ	6
1.1. Поняття синдрому емоційного вигорання, його основні характеристики.....	6
1.2. Особливості емоційного вигорання педагогів.....	12
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ	28
2.1. Організація та методика дослідження емоційного вигорання у педагогічних працівників.....	28
2.2. Результати емпіричного дослідження емоційного вигорання у педагогічних працівників.....	31
РОЗДІЛ 3. ПРОФІЛАКТИКА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ	42
ВИСНОВКИ.....	54
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	57

ВСТУП

Актуальність дослідження. У сучасних умовах українського суспільства до професійної діяльності вчителя висувається низка серйозних кваліфікаційних вимог. Педагогічна праця вважається однією з найскладніших у психологічному вимірі. Щодня педагоги стикаються з великою кількістю стресогенних факторів, серед яких варто виокремити соціальну оцінку з боку оточення, невизначеність у професійних ситуаціях і постійну необхідність розв'язання рутинних завдань. Науковці серед основних проявів професійного стресу в освітньому середовищі відзначають такі емоційні та поведінкові реакції, як підвищена дратівливість, напруження, фрустрація, деперсоналізація, тривожність та швидка втомлюваність. Систематичне накопичення психоемоційних і фізичних навантажень призводить до розвитку явища, відомого як «синдром емоційного вигорання», що істотно впливає не лише на ефективність виконання професійних обов'язків, а й на загальний психологічний стан педагога, міжособистісні взаємини, рівень моральної стійкості та відчуття професійної реалізації.

Проблематика емоційного вигорання широко розглядається у зарубіжній науковій літературі. Протягом останніх років спостерігається зростання інтересу до цієї теми і серед українських дослідників. Зокрема, увагу цьому питанню присвятили такі вчені, як М. Авраменко, В. Бойко, Т. Зайчикова, Л. Карамушка, А. Лужецька, К. Малевич, О. Мірошніченко, О. Папанова, Е. Старченкова та інші. Водночас, у межах освітньої практики ще не сформовано єдиного підходу до аналізу особливостей розвитку емоційного вигорання вчителів у професійному середовищі, що обумовлює необхідність подальшого дослідження цієї проблеми.

Мета кваліфікаційної роботи – на теоретичному рівні обґрунтувати й емпірично дослідити вплив емоційного вигорання різної інтенсивності на професійну діяльність педагогічних працівників.

Завдання дослідження:

1) надати теоретичне обґрунтування поняття «синдром емоційного вигорання» та проаналізувати особливості професійної діяльності педагога;

2) провести емпіричне дослідження для вивчення проявів емоційного вигорання різного рівня серед педагогічних працівників;

3) визначити ефективні умови для зниження рівня емоційного виснаження в освітньому середовищі;

4) розробити, реалізувати та оцінити ефективність програми психопрофілактики, спрямованої на зменшення проявів емоційного вигорання у педагогічних колективах.

Об'єкт дослідження – психологічні аспекти емоційного вигорання у професійній діяльності педагогів.

Предмет дослідження – особливості виконання професійних функцій педагогічними працівниками залежно від рівня емоційного вигорання.

Гіпотеза дослідження: передбачається, що педагоги з різним ступенем прояву емоційного вигорання характеризуються специфічними особливостями у виконанні професійних обов'язків; крім того, ймовірно, існують відмінності у динаміці розвитку вигорання серед працівників державних і приватних закладів освіти.

Методи дослідження. Теоретико-аналітична частина дослідження передбачала: аналіз наукової літератури з проблеми емоційного вигорання; узагальнення підходів до його визначення та класифікації; систематизацію структурних компонентів і чинників, що впливають на формування вигорання; порівняльний аналіз теоретичних моделей цього феномена; формулювання гіпотези дослідження на основі вивченого матеріалу.

Емпірична частина дослідження включала застосування авторської анкети «Особливості емоційного вигорання педагогів», яка дала змогу ідентифікувати основні симптоми та чинники цього явища у представників педагогічної професії. Окрім того, було використано стандартизовані психодіагностичні методики: опитувальник емоційного вигорання «Maslach Burnout Inventory» (К. Маслач і С. Джексон), методика визначення мотиваційних орієнтацій у професійній діяльності (К. Замфір), тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО), розроблений Дж. Крамбо та Л. Махоліком.

Для обробки результатів використовувалися методи математичної статистики, серед яких контент-аналіз, аналіз частотних показників, кореляційний аналіз, а також критерій Пірсон.

Експериментальна база дослідження. У дослідженні взяли участь 45 педагогічних працівників.

Наукова новизна дослідження. У межах роботи вперше було здійснено цілісний теоретико-емпіричний аналіз синдрому емоційного вигорання як дезадаптивного психологічного стану, що виникає внаслідок фрустрації в професійній діяльності та загального невдоволення життям. Дослідження засвідчило, що працівники приватних освітніх установ частіше демонструють ознаки емоційного виснаження, зокрема за показниками «резистенція» та «виснаження», порівняно з педагогами, які працюють у державних закладах. Отримано також несподівані результати щодо динаміки вигорання: зафіксовано, що за умов сучасної освітньої кризи зростання стажу педагогічної діяльності не завжди супроводжується підвищенням рівня емоційного вигорання – у ряді випадків, навпаки, зі збільшенням досвіду відбувається зниження інтенсивності симптомів.

Практичне значення дослідження. Результати дослідження мають прикладний характер і можуть бути використані в діяльності шкільних психологів, соціальних педагогів, а також фахівців із психічного здоров'я у сфері освіти. Розроблено комплекс діагностичних методик, призначених для виявлення особливостей емоційного виснаження серед педагогів. Окрім того, запропоновано психопрофілактичну програму, орієнтовану на розвиток особистісних ресурсів та підтримку професійного самозбереження. Запропоновані підходи можуть бути ефективно реалізовані в рамках програм антивигорання, з урахуванням актуальних викликів, що постають перед освітянами у кризових соціальних умовах.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, загального висновку, списку використаних джерел, та додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ

1.1. Поняття синдрому емоційного вигорання, його основні характеристики

Проблематика емоційного вигорання набула наукового значення в середині ХХ століття завдяки активним дослідженням вітчизняних і зарубіжних психологів. Незважаючи на давність формулювання концепції, інтерес до цього феномена не зменшується й досі, що обумовлено його широким розповсюдженням серед фахівців допоміжних професій, зокрема педагогів.

Термін «емоційне вигорання» (burnout) був уведений у психологічний обіг американським психіатром Г. Фрейденбергером у 1974 році. Уперше це поняття застосовувалося для опису емоційного виснаження у спеціалістів, що працюють у сфері «людина – людина» та постійно зазнають емоційного навантаження через контакт із клієнтами в стресогенному середовищі [3].

Вагомий внесок у наукове розуміння синдрому зробили К. Масlach і С. Джексон, які розробили одну з найбільш відомих моделей вигорання. У межах цієї концепції вигорання визначається як стан емоційного виснаження, деперсоналізації та зниження особистих досягнень, що виникає у процесі взаємодії з людьми, передусім у професійній сфері [12].

Окрему позицію займає екзистенційна модель Е. Пайнса, яка розглядає вигорання як наслідок втрати сенсу діяльності, що проявляється через фізичне, емоційне та психологічне виснаження. Ця концепція вважає вигорання не лише професійною проблемою, а загальноособистісним феноменом, характерним для представників різних сфер діяльності.

Український дослідник В.В. Бойко інтерпретує синдром емоційного вигорання як механізм психологічного захисту, що виявляється у частковому або

повному відключенні емоцій у відповідь на тривалий психотравмуючий вплив. На його думку, вигорання формується як набутий стереотип емоційного реагування, який водночас допомагає зберігати енергетичні ресурси, але негативно впливає на якість діяльності та взаємини [21].

Власне бачення вигорання також подає Всесвітня організація охорони здоров'я, згідно з якою цей синдром проявляється у вигляді фізичного, емоційного та мотиваційного виснаження, супроводжується підвищеною втомлюваністю, порушеннями сну, психосоматичними розладами, а іноді – вживанням психоактивних речовин як способом тимчасового полегшення [92].

Н. Водоп'янова розглядає емоційне вигорання як тривалу реакцію на професійний стрес, що знижує ефективність діяльності та призводить до особистісних деформацій. Вона підкреслює, що цей стан не виникає миттєво, а розвивається поступово під впливом накопичених стресогенних факторів [21].

З точки зору А. Майєра, синдром пов'язаний з втратою мотивації, очікуванням покарання замість винагороди, а також із переживанням недостатньої ефективності в роботі [84].

А. Ленгле наголошує, що важливою ознакою вигорання є хронічна втома, яка на початковому етапі впливає лише на самопочуття, а згодом – на емоції, поведінку та міжособистісні стосунки.

У свою чергу, В. Франкл, спираючись на свою антропологічну модель, розглядає вигорання крізь призму трьох вимірів людського існування:

1. Соматичний: зниження фізичної витривалості, порушення сну, часті захворювання;
2. Психічний: емоційна апатія, дратівливість, відсутність мотивації;
3. Ноетичний: втрата сенсу діяльності, знецінення власного внеску, внутрішня спустошеність [46].

Тривалий вплив емоційного вигорання формує стійкий пригнічений емоційний фон, що ускладнює повноцінне переживання інших життєвих подій. У таких умовах спостерігається відчуття хронічної втоми, внутрішньої порожнечі та втрата сенсу діяльності. Поступово це призводить до поширення

емоційного виснаження на всі сфери життя – не лише професійну, але й особисту. В результаті, саме існування може почати сприйматись як позбавлене мети.

До психологічних чинників, що сприяють розвитку синдрому емоційного вигорання (СЕВ), належать:

- 1) високий рівень психоемоційного напруження під час виконання професійних обов'язків;
- 2) психологічні бар'єри у міжособистісному спілкуванні;
- 3) аномальні реакції або відхилення в поведінці, що виходять за межі норми;
- 4) психологічний стрес як надмірна чутливість до негативних впливів;
- 5) психосоматичні порушення, викликані тривалим емоційним напруженням [18, с. 92].

У науковій літературі виділяють кілька груп чинників, що впливають на виникнення СЕВ:

- особистісні (темперамент, рівень стресостійкості);
- рольові (розмитість професійних обов'язків);
- організаційні (умови праці, керівництво);
- мотиваційні (зовнішня та внутрішня мотивація);
- екзистенційні (втрата сенсу, життєва незадоволеність);
- випадкові – зовнішні або непередбачувані події.

Багато дослідників вважають, що саме риси особистості мають вирішальний вплив на формування вигорання, перевершуючи навіть соціально-демографічні характеристики чи фактори робочого середовища.

Особливе значення має траєкторія контролю – індивідуальна установка щодо того, від кого залежить результат діяльності.

Інтернальна позиція (контроль «всередині себе») пов'язана з вищою саморегуляцією, тоді як екстернальна (контроль «зовні») часто супроводжується меншою стійкістю до стресу [91]. Зокрема, люди з внутрішнім контролем проявляють нижчий рівень ригідності й краще адаптуються до професійних

викликів [79].

Емпіричні дані засвідчують, що вік, стаж і сімейний стан також впливають на інтенсивність вигорання. Так, серед педагогів зі стажем до 3 років вигорання спостерігається у 8,3%, тоді як серед тих, хто працює понад 18 років – вже у 24,2% [46].

Гендерні особливості виявляються у тому, що жінки частіше зазнають емоційного виснаження, при цьому у них слабше виражений зв'язок між рівнем задоволення оплатою праці та інтенсивністю вигорання. У групі ризику також перебувають фахівці з низьким рівнем автономії та самостійності [46].

На думку Е.В. Орел, чинники, що впливають на СЕВ, поділяються на каталізатори (активують вигорання) та інгібітори (знижують його прояви). Важливу роль серед особистісних предикторів відіграє рівень невротизації – залежно від індивідуальних особливостей, він може або провокувати, або стримувати розвиток синдрому [62].

Один із найбільш деталізованих підходів до вивчення СЕВ запропонував В.В. Бойко, який виокремив три основні фази синдрому, кожна з яких має по чотири характерні симптоми [11].

1. Фаза напруження. Характеризується зростанням емоційної напруги, внутрішнім конфліктом, психоемоційним дискомфортом:

- переживання психотравмуючих ситуацій;
- незадоволеність собою та своєю професійною роллю;
- відчуття безвиході, бажання кардинальних змін;
- пригнічений емоційний стан, тривожність.

2. Фаза резистенції (опору)

Проявляється у формуванні захисних психологічних механізмів, які знижують емоційне залучення:

- неадекватні емоційні реакції на професійні ситуації;
- емоційна та моральна дезорієнтація;
- емоційна ізоляція, уникнення спілкування;
- свідоме скорочення професійних обов'язків.

3. Фаза виснаження

Пов'язана з глибокою психофізичною втомою, відчуженням, втратою інтересу до діяльності:

- емоційне виснаження, зниження емпатії;
- внутрішнє відчуження, професійна апатія;
- дегуманізація – цинічне ставлення до людей;
- психосоматичні розлади: головний біль, порушення сну, тиск, проблеми зі шлунково-кишковим трактом.

Таким чином, модель В.В. Бойка дозволяє комплексно оцінити рівень емоційного вигорання, спираючись на психологічні, поведінкові та фізіологічні показники.

Науковець О.О. Рукавишников запропонував багаторівневу модель оцінки симптомів емоційного вигорання, в якій виділено три осовні напрями, а саме [63]:

1. Психоемоційна перевтома. Проявляється у виснаженні емоційних, фізичних і енергетичних ресурсів. Спостерігається байдужість до людей, апатія, дратівливість, депресивний настрій.

2. Особистісна відчуженість. Характеризується соціальною ізоляцією, зниженням кількості контактів із навколишніми, нетерпимістю у спілкуванні, емоційною дистанцією.

3. Професійна мотивація. Оцінюється за рівнем зацікавленості у роботі, задоволеністю результатами праці, оптимізмом, самооцінкою професійної діяльності та ступенем захопленості фахом. Зниження цих показників свідчить про послаблення внутрішніх мотиваційних ресурсів.

Симптоми, згруповані в цій моделі, дозволяють комплексно оцінити стан емоційного вигорання працівника. У подальшому аналізі можуть бути представлені у вигляді узагальненої таблиці (табл. 1.1).

Розвиток емоційного вигорання тісно пов'язаний із надмірним зануренням особистості в професійну діяльність, унаслідок чого поступово ігноруються інші життєві потреби. Таке зміщення пріоритетів призводить до хронічної емоційної

втоми, що зазвичай проявляється через психосоматичні скарги, нервово виснаження та загальне зниження життєвого тону.

Таблиця 1.1

Прояви «емоційного вигорання» за О.О. Рукавішніковим

Шкали ЕВ	Прояви «емоційного вигорання» на рівнях:		
	Міжособистісному	Особистісному	Мотиваційному
ПВ	Психічне виснаження; роздратованість; агресивність; підвищена чутливість до оцінок інших	Низька емоційна толерантність; тривожність	Небажання йти на роботу; бажання скоріше закінчити робочий день; поява прогулів
ОВ	Небажання контактувати з людьми; цинічне, негативне ставлення до них	Критичне ставлення до оточуючих і некритичність в оцінці самого себе; значущість своєї правоти	Зниження включеності в роботу і справи інших людей; байдужість до своєї кар'єри
ПМ	Незадоволеність роботою і стосунками в колективі	Знижена самооцінка: незадоволеність собою як професіоналом	Зниження потреби в досягненнях

Джерело: складено за даними [63]

Окрім емоційного виснаження, у структурі вигорання важливу роль відіграє так званий конститутивний фактор, що виявляється в поступовій зміні ставлення до оточення і до самого себе. Людина стає емоційно відстороненою, менш співчутливою, а міжособистісна взаємодія набуває формальності.

Симптоми емоційного вигорання формуються у результаті взаємодії цих двох факторів, емоційного та конститутивного, які впливають на динаміку синдрому й визначають глибину його проявів.

З позиції стресової моделі, емоційне вигорання розглядається як третя стадія дистресу – фаза глибокої втоми. Саме на цій стадії вичерпуються ресурси адаптації, а психологічне виснаження стає домінантним станом.

Цікаву метафору запропонував Е. Морроу (1981), який описав внутрішній стан працівника у фазі вигорання як «запах психологічного згорання», тим самим передаючи образ повного емоційного виснаження, втрати мотивації та внутрішньої порожнечі.

1.2. Особливості емоційного вигорання педагогів

Професія вчителя належить до типу професій «людина – людина» і, як свідчать результати соціально-демографічних досліджень, є однією з найбільш емоційно напружених сфер діяльності [39]. Дослідники у галузі педагогіки наводять дані, що симптоми емоційного вигорання фіксуються у 75-85% педагогічних працівників, при цьому найбільш небезпечні прояви переважно трапляються приблизно у 10% випадків [19].

З огляду на це, при оцінюванні професійної надійності педагогічного працівника важливо враховувати не лише наявність сформованих професійно значущих якостей та функцій, а й ефективність їх реалізації, особливості функціонального стану організму, а також вплив умов організації праці, таких як робочий режим, навантаження, характер взаємодії тощо, на результати професійної діяльності. Крім того, важливу роль відіграють індивідуально-психологічні риси особистості, які суттєво впливають на стійкість до професійного навантаження та адаптаційні можливості працівника [3; 15].

Останніми роками спостерігається зростання інтересу до проблеми професійного здоров'я вчителів, які належать до категорії фахівців, що працюють у постійно стресогенному середовищі. Педагогічна спільнота відзначається загалом низькими показниками фізичного та психічного здоров'я, які, за спостереженнями науковців, знижуються зі збільшенням професійного стажу. Після 15-20 років педагогічної діяльності у вчителів часто виявляються ознаки педагогічної кризи, глибокої втоми та емоційного вигорання [2].

У зв'язку з цим важливо підкреслити, що професійна діяльність педагога потребує високого рівня саморегуляції та психологічної витривалості, оскільки основною її складовою є постійна взаємодія з людьми – учнями, батьками, колегами. Найсуттєвішим чинником, який спричиняє емоційне виснаження, є хронічний стрес, що формується під впливом багатьох аспектів професійного навантаження: динамічності освітнього процесу, браку часу, складності педагогічних ситуацій, перевантаження обов'язками, а також великого обсягу

інформації, яку необхідно засвоїти та передати. До цього додається психологічний тиск, відсутність умов для відновлення емоційного стану, а також недостатня підтримка з боку освітнього середовища, що лише посилює накопичення втоми та сприяє прогресуванню симптомів вигорання [49].

Серед факторів, що сприяють формуванню синдрому емоційного вигорання у педагогів, науковці виокремлюють високий рівень відповідальності за результати навчального процесу, дисбаланс між інтелектуальними зусиллями та моральною або матеріальною винагородою, професійну напруженість і конфліктність, відсутність умов для особистісного самовираження, монотонність трудової діяльності, ігнорування досягнень з боку керівництва, відсутність кар'єрних перспектив, а також невирішені особисті труднощі. Певною мірою симптоми вигорання обумовлені й тим, як сам працівник сприймає своє навантаження, тобто наскільки важким чи безперспективним здається йому щоденний обсяг завдань.

У науковій літературі прийнято виділяти три основні групи симптомів емоційного вигорання: психофізіологічні, соціально-психологічні та поведінкові [70]. До психофізіологічних проявів належать відчуття хронічної втоми, як емоційної, так і фізичної, зниження чутливості до змін навколишнього середовища, відсутність інтересу до новизни, байдужість до небезпек. Часто фіксується загальна астения, яка виявляється у вигляді зниження активності, енергії, небажання діяти, а також безпричинні головні болі, розлади сну (як безсоння, так і постійна сонливість у денний час). Соціально-психологічні прояви включають загальну емоційну пригніченість, втрату задоволення від виконання професійних обов'язків, пасивність, депресивні настрої, негативне сприйняття майбутнього, відчуття безперспективності. У поведінці педагога ці зміни проявляються у порушенні звичного робочого режиму, хронічному невиконанні завдань, байдужості до результатів діяльності, зниженні ініціативності, відстороненості від колег, втраті критичності до власної професійної ефективності. У тяжких випадках можливе вживання психоактивних речовин як спосіб уникнення негативних переживань або як

спроба тимчасового полегшення стану [49].

Емоційне вигорання виникає як наслідок накопичення негативних переживань, які не знаходять виходу або емоційного «розрядження», що призводить до поступового виснаження внутрішніх ресурсів. У деяких випадках зовнішні прояви цього синдрому можуть поширюватися серед усього трудового колективу, набуваючи своєрідного «масового характеру». Такі ситуації трапляються в педагогічному середовищі, коли більшість вчителів демонструють схожі ознаки емоційної та фізичної перевтоми, а також однакові моделі поведінки. У результаті зникають індивідуальні відмінності між колегами, натомість формуються узагальнені реакції: зниження ентузіазму, песимізм, втрата віри в ефективність власних дій і можливість змінити ситуацію на краще.

Синдром емоційного вигорання розглядається не лише як психологічне явище, а й як клінічний розлад, що супроводжується нейрофізіологічними та психосоматичними порушеннями. До поширених соматичних симптомів належать головний біль, порушення серцево-судинної діяльності, зокрема тахікардія, аритмія та підвищений артеріальний тиск. Наукові джерела вказують на те, що вчителі часто входять до групи ризику з точки зору виникнення ішемічної хвороби серця, що пов'язано з тривалим впливом професійного стресу [56].

На сучасному етапі синдром емоційного вигорання визначається як стан емоційного, інтелектуального та фізичного виснаження, що розвивається під впливом хронічного стресу на робочому місці. У структурі синдрому традиційно виокремлюють три складові: емоційне виснаження, прояви дегуманізації, які часто набувають форми саркастичного або байдуже-цинічного ставлення до оточення, та зниження віри у власну професійну ефективність. Така структура відповідає третій фазі дистресу, що характеризується глибокою перевтомою [63].

Дослідження показують, що 70-90% педагогів у тій чи іншій формі стикаються з ознаками професійного вигорання та психосоматичних розладів. Простежується також зв'язок між емоційним вигоранням та рольовими

конфліктами в освітньому середовищі. Якщо професійна відповідальність нечітко визначена, розподілена нерівномірно або суперечить очікуванням працівника, симптоми вигорання проявляються активніше, навіть за умов помірного робочого навантаження. Низька координація дій, відсутність спільної мети в колективі, конкурентна атмосфера і залежність кінцевого результату від командної роботи також ускладнюють психологічний стан педагогів. Додатковим навантаженням виступають особливості соціальної сфери, яка вимагає великої кількості поверхневих міжособистісних контактів, що швидко виснажують емоційні ресурси. Так, у дослідженнях К. Маслач зазначається, що перші ознаки емоційного вигорання вчителі можуть почати відчувати вже після двох-чотирьох років педагогічної практики [55].

Стан професійного вигорання часто супроводжується емоційною сухістю, формальним ставленням до студентів або учнів, відстороненістю у спілкуванні, ігноруванням індивідуальних особливостей дитини. Такий стан негативно позначається на якості професійного спілкування, знижує рівень підтримки, яку може надати педагог, та ускладнює формування ефективної команди в навчальному середовищі.

Низький рівень професійної культури педагога також може виступати бар'єром на шляху до формування позитивної професійної ідентичності, що, у свою чергу, впливає на мотивацію, систему цінностей та орієнтацій у педагогічній діяльності. На думку П.П. Горностая, інтровертованість, замкнутість та сором'язливість можуть ускладнювати реалізацію вимог педагогічної професії і, відповідно, підвищувати ризик розвитку емоційного вигорання [26].

Особливу вразливість до синдрому виявляють особи, які постійно перебувають у стані внутрішнього конфлікту. Це, зокрема, жінки, які відчувають суперечності між професійною та родинною роллю, особливо в умовах конкуренції з чоловіками. Також до групи ризику належать працівники, які змушені працювати в умовах нестабільності, страху втратити роботу або браку альтернатив. Найвищий ризик спостерігається серед осіб старше 45 років,

оскільки в разі втрати роботи можливості працевлаштування суттєво обмежуються віковими обмеженнями.

Перші симптоми емоційного вигорання можуть виникати вже через пів року після початку професійної діяльності. При цьому важливим чинником ризику є умови мегаполісу: життя у великих містах, де значна частина взаємодій є вимушеною та поверхневою, суттєво підвищує психоемоційне навантаження і сприяє формуванню вигорання [88].

Схема причин та наслідків емоційного вигорання у педагогічних працівників наведена на рис. 1.1.

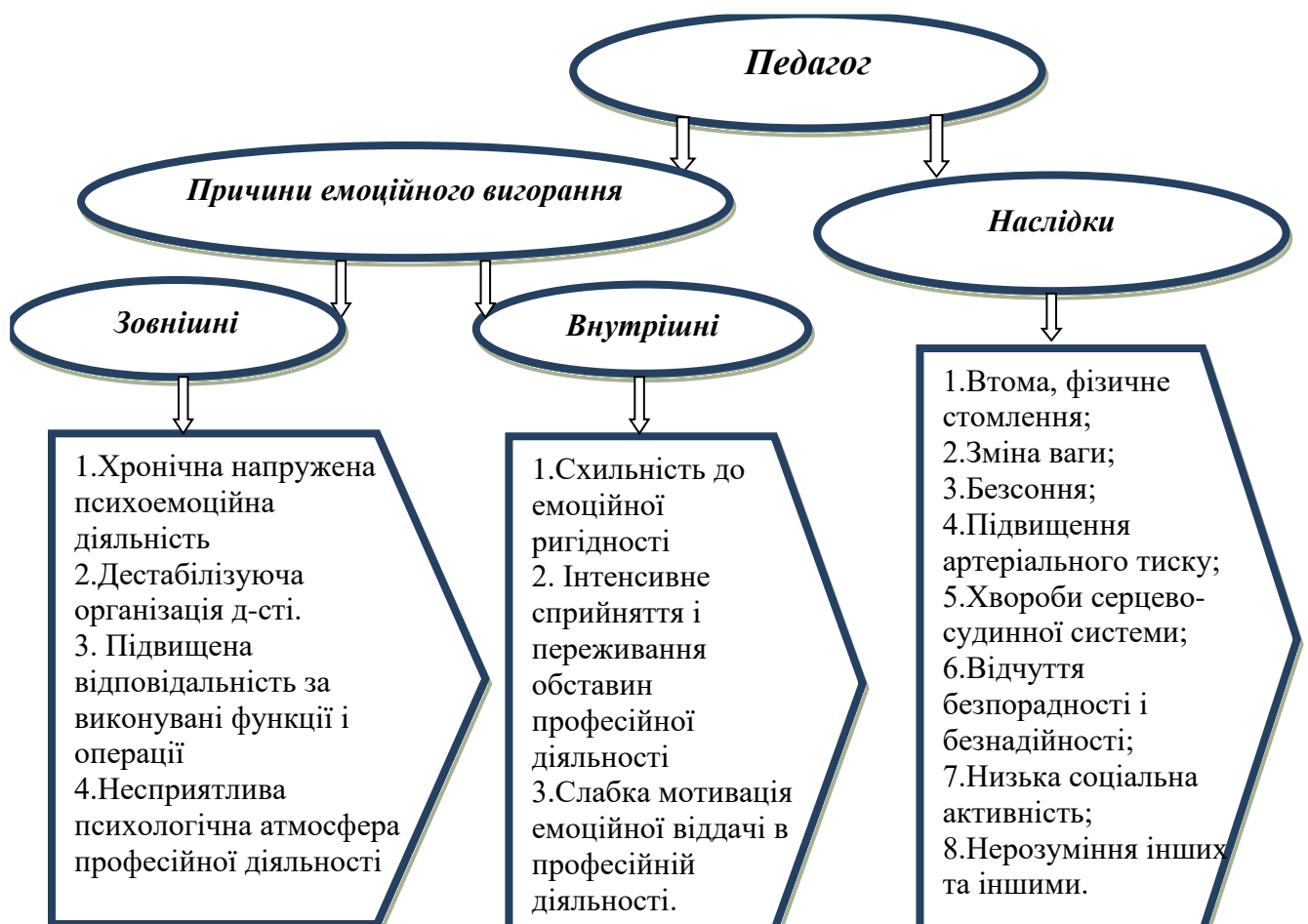


Рис.1.1. Схема причин та наслідків емоційного вигорання у педагогічних працівників

Джерело: складено за даними [9]

На сьогоднішній день у науковій літературі представлено кілька моделей, які по-різному трактують природу й механізми розвитку синдрому емоційного

вигорання. Кожна з них акцентує увагу на різних структурних елементах цього явища, розглядаючи його як багатовимірне або динамічне утворення.

Однією з найбільш ранніх є однофакторна модель, запропонована Е. Пайнс і А. Аронсоном. У межах цієї концепції емоційне вигорання визначається як стан глибокої фізичної, емоційної та когнітивної втоми, що виникає в результаті тривалого перебування в емоційно насиченій, стресовій ситуації. Центральним компонентом виступає втома, яка розглядається як провідний фактор, тоді як інші психологічні й поведінкові прояви інтерпретуються як її наслідки. Автори наголошують, що ризик виникнення вигорання властивий не лише представникам «людиномістких» професій, а є універсальним для багатьох сфер діяльності [9].

Більш розгорнуту структуру пропонує двофакторна модель, розроблена Д. Дірендонком, В. Шауфелі та Х. Сікстою. Вона описує синдром емоційного вигорання як взаємодію двох основних складових – емоційного виснаження та дегуманізації. Перший компонент пов'язаний з хронічною втомою, фізичним та нервовим перенапруженням, а другий проявляється в зміні ставлення до себе чи до інших людей, формуванні відстороненої або негативної установки у міжособистісному спілкуванні [9].

Широко визнаною є трифакторна модель, яку розробили К. Маслач і С. Джексон. У межах цієї концепції вигорання трактується як трикомпонентна конструкція, що включає емоційне виснаження, дегуманізацію (або деперсоналізацію) та зниження рівня особистісних професійних досягнень. Згідно з цією теорією, саме емоційне виснаження виступає центральним компонентом, який ініціює формування решти симптомів. Воно проявляється у зниженні емоційного тону, апатії, втраті інтересу до професійної діяльності та зниженні загального рівня мотивації [9].

Окремі науковці запропонували розширені конструкції, зокрема чотирьохелементну модель, яка передбачає поділ одного з трьох традиційних компонентів (наприклад, емоційної втоми або деперсоналізації) на два окремі фактори (рис. 1.2). Таким чином, модель стає більш деталізованою й дає змогу

глибше аналізувати специфіку розвитку вигорання в різних групах [9].

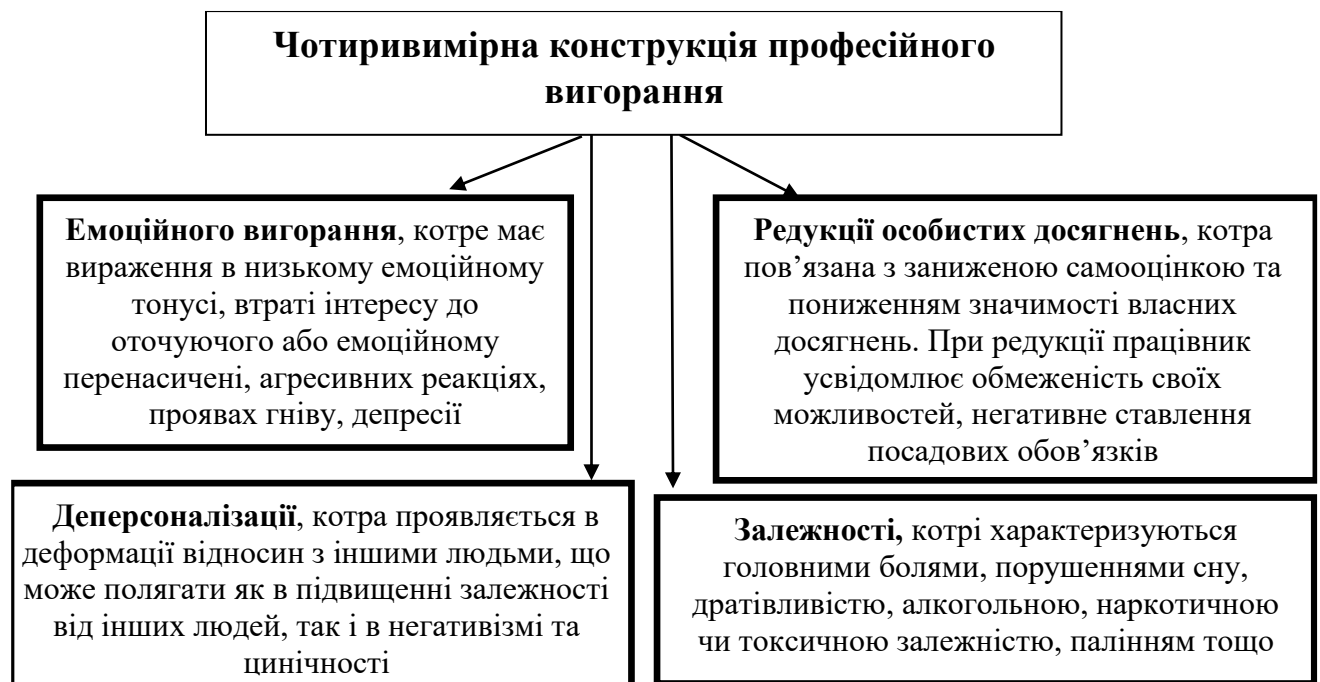


Рис. 1.2. Чотиривимірна конструкція емоційного вигорання

Джерело: складено за даними [9]

Інший підхід представлений у рамках динамічної моделі, яку розробили Б. Перлман і Е.А. Хартман. Згідно з їхнім баченням, емоційне вигорання розвивається як поступовий процес, у якому симптоми мають наростаючий характер. Ця модель наголошує на часовому аспекті, підкреслюючи, що вигорання не виникає миттєво, а формується внаслідок тривалого психоемоційного навантаження, яке поступово підточує ресурси особистості.

Водночас процесуальна модель М. Буриша фокусується на послідовних етапах переживання синдрому. Вона описує розвиток вигорання як умовно поділену на фази структуру, де кожна наступна фаза вказує на поглиблення симптомів та зміну ставлення особистості до роботи й до себе. Спочатку фіксується високий рівень дезадаптації, що завершується формуванням основних симптомів синдрому. Після цього відбувається перехід до фази свідомої реакції – людина починає усвідомлювати проблему і шукати способи її подолання. На цьому етапі може з'явитися «новий сенс», який дозволяє мобілізувати ресурси для подолання кризи. Однак, за відсутності ефективної

підтримки, цей етап може завершитися лише частковим або уявним виходом із стану вигорання. В оптимістичному варіанті, людина досягає відновлення, в песимістичному, залишається в стані так званого «хронічного вигорання», або ж переживає кризу в спотвореній формі [28].

У контексті процесуального підходу цікавою є також позиція С.Л. Рубінштейна, який вказував на те, що переживання емоційного стану не може бути повністю припинене доти, доки зберігається свідомість. Адже, на його думку, свідомість – це єдність досвіду та знань, і, відповідно, вона завжди зумовлює реакцію на події реальності [77].

Як свідчать сучасні психологічні дослідження, тривале перебування педагога в умовах підвищеної емоційної напруги неминуче призводить до зниження ефективності його професійної діяльності. Це проявляється насамперед у постійній втомі, частих епізодах сонливості, зниженні концентрації уваги та труднощах із запам'ятовуванням інформації. В таких умовах працівник поступово втрачає інтерес до виконання своїх обов'язків, переходячи до автоматизованої, емоційно відстороненої діяльності, в якій зникає внутрішня мотивація та чутливість до професійного контексту.

Синдром емоційного вигорання, у цьому сенсі, може розглядатися як передумова до формування професійної деформації, що виникає в умовах інтенсивної, багатоаспектної взаємодії з оточенням, під впливом як зовнішніх, так і внутрішніх чинників. Результати багатьох емпіричних досліджень підтверджують, що викладачі часто переживають такі дестабілізуючі стани, як тривожність, пригнічення, апатія, хронічна втома, розчарування й навіть депресивні реакції [38].

Однак інтенсивне навантаження, емоційне перенапруження та недотримання балансу між особистим і професійним життям можуть зумовити процес регресу, тобто відкату до менш ефективних, раніше засвоєних, а іноді й деструктивних форм поведінки. Регрес у професійному розвитку може бути як частковим, коли порушуються окремі функціональні елементи діяльності, так і повним – із руйнуванням цілісної структури особистісної системи, що негативно

впливає на якість виконання обов'язків. Така форма руйнації часто асоціюється саме з розвитком синдрому емоційного вигорання.

До негативних наслідків професійної трансформації, спричиненої вигоранням, можна віднести проєкцію негативних емоцій на оточення, емоційну холодність, втрату інтересу до живого спілкування, відсторонення від досвіду, а також формування доміантної позиції наставника без належного рівня емоційного контакту. Професійна мотивація у таких випадках набуває вузькофокусного характеру – проявляється надмірна зацікавленість однією сферою діяльності за повного або часткового ігнорування інших сфер життя. Такий варіант поведінки ілюструє феномен трудоголізму, коли людина концентрується виключно на роботі, нехтуючи іншими аспектами особистісного розвитку.

У межах концепції Л.М. Мітіної вигорання розглядається як частина адаптаційного процесу спеціаліста, що особливо загострюється на етапі професійного застою. Цей етап супроводжується регресом професійних компетентностей, порушеннями психосоматичного здоров'я, а також зниженням здатності до саморегуляції й розвитку. Авторка вказує на наявність таких ознак адаптивної дезорганізації, як емоційне виснаження, астения, ригідність мислення, професійна деформація, а також зниження ефективності у виконанні професійних завдань [56].

Усі зазначені зміни свідчать про те, що педагогічна діяльність вимагає значної мобілізації особистісних ресурсів та постійної адаптації до динамічних умов праці. Якщо процес адаптації порушується, виникає дезадаптація, яка виявляється у формі емоційного вигорання – комплексного явища, що поєднує особистісні, емоційні та поведінкові порушення [36].

Емоційне вигорання розглядається як психоемоційний синдром, що включає в себе три ключові компоненти: емоційне виснаження, дегуманізацію та зниження особистих професійних досягнень. На рівні поведінкових проявів у педагогів цей стан виражається через емоційне та фізичне виснаження, підвищену роздратованість, зниження мотивації до праці, втрату інтересу до

своєї професійної діяльності, відчуття розчарування, спустошеності, а також через формування негативного ставлення до учнів, колег і самого себе. З часом формується психологічна захисна стратегія, яка проявляється у вигляді емоційного відсторонення або приглушення почуттів [30, с. 43].

Емоційна втома, що лежить в основі синдрому, описується як стан емоційної спустошеності, викликаний постійною необхідністю емоційного включення в роботу. Педагог, який перебуває в такому стані, втрачає здатність надавати підтримку іншим, зокрема учням, що особливо ускладнює ефективне виконання професійних функцій. Формування цього синдрому значною мірою зумовлене індивідуальними особливостями: віком, статтю, культурним бекграундом, типом нервової системи, стресостійкістю, комунікативною відкритістю та темпераментом.

Аналіз літератури дозволяє виокремити два основні напрями у вивченні феномена емоційного вигорання серед педагогів. Перший стосується дослідження початкових етапів дезадаптації, які пов'язані як з індивідуально-типологічними особливостями особистості, так і з професійною специфікою діяльності. Другий – зосереджений на завершальній фазі формування синдрому, що включає порушення психофізіологічного стану, вираженість основних симптомів та домінування деструктивних чинників [33; 55].

Коли симптоми досягають клінічно значущого рівня, синдром емоційного вигорання може набувати екзистенціального змісту – тобто трансформується на рівні особистості, порушуючи її цілісність і змінюючи структуру психічної організації. У таких випадках варто говорити не лише про кризу професійного розвитку, а про критичну життєву ситуацію, яка супроводжується переосмисленням цінностей, втратами сенсу діяльності та порушенням базової адаптивності.

Професійна діяльність, особливо в освітній сфері, здатна істотно впливати на характер особистості, викликаючи як позитивні, так і негативні трансформації. Найбільша складність полягає в тому, що професійна деформація рідко усвідомлюється самим фахівцем. Саме тому важливим аспектом

профілактики є формування в педагога рефлексивного ставлення до власної поведінки, вміння ідентифікувати особисті прояви вигорання та своєчасно коригувати деструктивні тенденції у взаємодії з оточенням.

Синдром емоційного вигорання не варто ототожнювати зі звичайною втомою, професійним стресом чи навіть депресивним епізодом. Він є самостійним явищем, що характеризується тривалим перебігом і глибоким впливом на особистісну структуру, зачіпаючи всі сфери професійного функціонування й регресуючи розвиток.

У науковій традиції соціальної та організаційної психології вигорання розглядається з різних теоретичних позицій – когнітивної, поведінкової, психодинамічної, гуманістичної тощо. При цьому особлива увага приділяється когнітивним ускладненням, які виникають у процесі сприймання професійних ситуацій, суб'єктивним інтерпретаціям, емоційним реакціям та засвоєним схемам поведінки. Важливим є також вплив соціальних установок, індивідуальних стереотипів мислення та рівня емоційної саморегуляції.

З позиції екологічного підходу, який набуває дедалі більшої актуальності в гуманітарних науках, синдром емоційного вигорання розглядається як порушення балансу між внутрішніми ресурсами особистості та вимогами зовнішнього середовища. У цьому контексті особливе значення набуває поняття «психологічного поля безпеки», що забезпечує суб'єкту внутрішню стійкість і здатність до самовідновлення. Саме усвідомлена внутрішня свобода розглядається як основа для протидії вигоранню, збереження особистісної автономії та продуктивної взаємодії з професійним середовищем.

Професійна деформація, що виникає внаслідок емоційного вигорання, проявляється у деструктивних змінах емоційно-вольової сфери педагога, зниженні особистої цілісності та емоційній дезадаптації. Такі зміни обумовлюють зменшення ефективності роботи, втрату інтересу до професійного саморозвитку, падіння кваліфікаційного рівня та зростання ймовірності повторного виникнення симптомів вигорання. У зв'язку з цим надзвичайно важливим стає створення дієвого механізму психологічної допомоги, що має

включати елементи саморефлексії, підтримки особистісної стійкості та конструктивного опрацювання внутрішніх конфліктів.

Ефективність подолання цього стану залежить від особливостей психічної організації особистості, її здатності до самоаналізу, оцінки власного стану, рівня самоцінності та вміння мобілізувати внутрішні ресурси. За наявності таких якостей людина здатна зберігати психологічну рівновагу, своєчасно відновлювати сили та підтримувати стабільний професійний рівень. У протилежному випадку високий ризик особистісної дезадаптації, розвитку невротичних проявів та прогресуючого зниження якості педагогічної діяльності.

Отже, для розуміння феномену синдрому емоційного вигорання важливо зосередити увагу на глибинних психологічних механізмах, які лежать в його основі. Саме внутрішні процеси формують підґрунтя розвитку СЕВ, хоча на ранніх етапах вони можуть не усвідомлюватися особистістю, яка переживає вигорання, або залишатися непомітними для зовнішнього спостерігача. Водночас важливим завданням є своєчасне виявлення психологічних чинників, що сприяють підвищенню стресостійкості, профілактиці професійного вигорання та розвитку ресурсного потенціалу особистості.

На наш погляд, який спирається на тривалий досвід у сфері освіти, особистісні ресурси відіграють провідну роль у протистоянні професійному вигоранню. Формування внутрішньої стійкості відбувається шляхом розвитку системи когнітивних, емоційних і вольових компетентностей. У разі недостатнього розвитку цих характеристик виникає когнітивна, емоційна та вольова уразливість, що, своєю чергою, збільшує ризик вигорання.

Запропонована теоретична модель емоційного вигорання педагогів, які працюють у закладах загальної середньої освіти незалежно від форми власності, ґрунтується на вищезазначених теоретичних підходах (рис. 1.3).

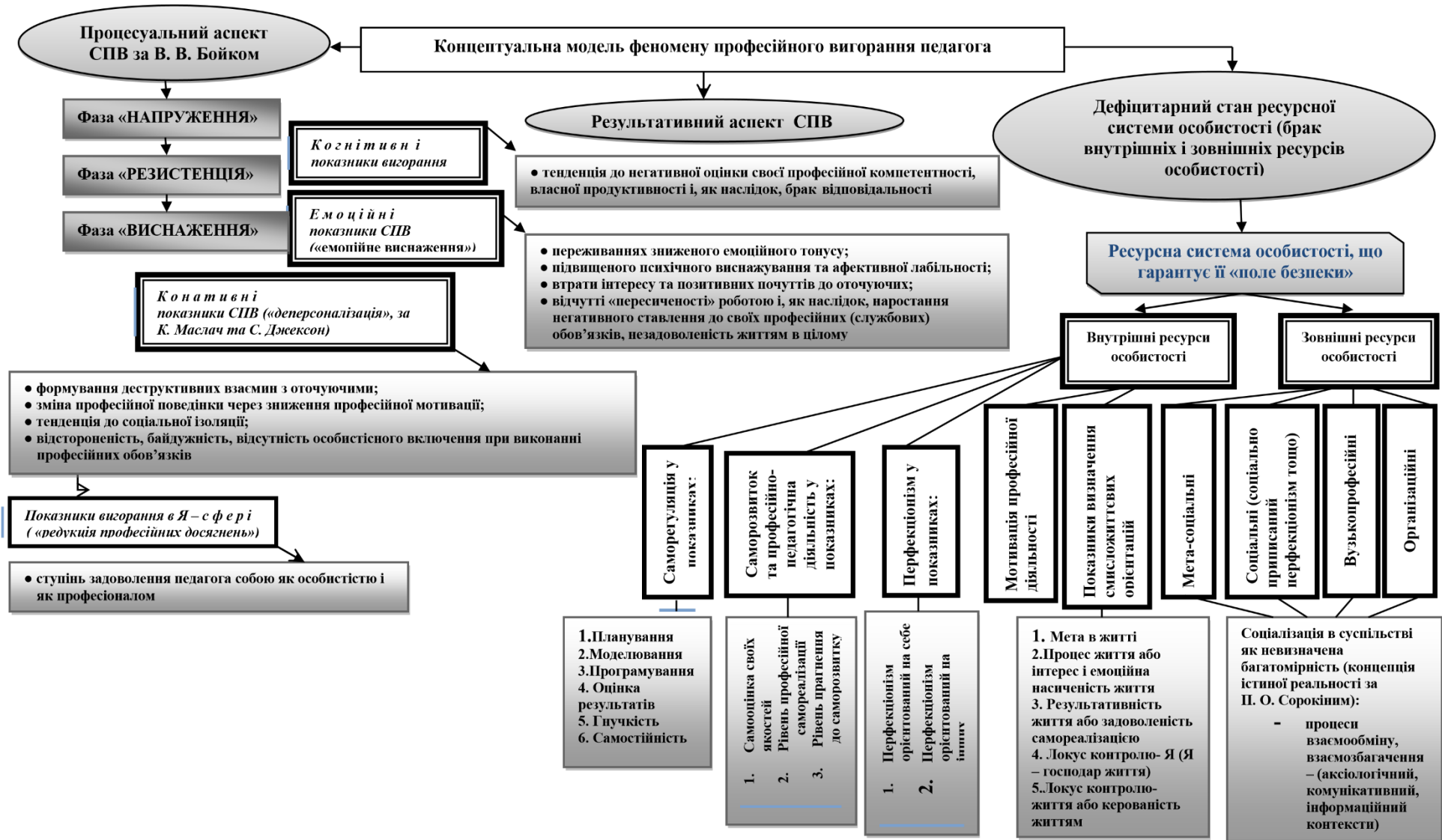


Рис.1.3. Теоретична модель емоційного вигорання у професійній діяльності педагогів

Джерело: складено за даними [9]

Процесуальна складова емоційного вигорання розглядається крізь призму трьох основних стадій, що відображають динаміку розвитку цього явища. Перша стадія – стресова фаза – проявляється у вигляді емоційного напруження, переживання психологічних травм, невдоволення собою, відчуття безвиході, а також симптомами тривожності та депресивних настроїв. Наступна – фаза опору – супроводжується неадекватними емоційними реакціями, моральною дезорієнтацією, емоційним дистанціюванням та прагненням уникати професійних обов'язків. На завершальному етапі – фазі виснаження – спостерігається формування емоційного дефіциту, відчуження від себе та інших, а також прояви психосоматичних і психовегетативних розладів [16].

На думку К. Маслач і С. Джексона, особистісно орієнтоване вимірювання синдрому емоційного вигорання (зокрема, його результативна складова) охоплює, передусім, когнітивний аспект, що проявляється в тенденції особистості до заниженої оцінки власної професійної компетентності, до сумнівів у продуктивності своєї діяльності. Третій вимір СЕВ становить ресурсна система особистості, яка включає внутрішні й зовнішні ресурси та формує індивідуальне «поле безпеки», що підвищує психологічну стійкість до професійного вигорання.

Внутрішні ресурси охоплюють психологічні характеристики, зокрема, здатність до саморегуляції, мотивацію, прагнення до саморозвитку і самореалізації, а також певний рівень перфекціонізму й осмисленості життя. Саме ці чинники створюють внутрішні «бар'єри міцності», що здатні протистояти впливу деструктивних професійних навантажень. Зовнішні ресурси представлено соціальними, професійними, організаційними та метасоціальними впливами, які функціонують у близькому соціальному оточенні та забезпечують систему гарантій, що знижує вразливість особистості до СЕВ. Ефективне поєднання й використання цих ресурсів забезпечує здатність педагога адаптуватися до стресових умов та зберігати психічне благополуччя.

У межах ресурсної системи виокремлюються когнітивні, емоційні, вольові характеристики особистості, а також елементи «Я-концепції». Зокрема,

когнітивні ресурси забезпечують здатність до свідомого аналізу власної професійної діяльності, адекватної самооцінки, прийняття відповідальності за власні вчинки та ідентифікацію себе з професійною роллю. Наявність усвідомленого уявлення про себе як компетентного спеціаліста є, з одного боку, ознакою високої професійної ефективності, а з іншого – чинником, що запобігає розвитку СЕВ. У цьому контексті важливо згадати програму В. П. Казміренка, яка передбачає активне формування здатності до самоадаптації в організаційному середовищі, засвоєння ролей та функцій у професійному просторі, а також розгортання всіх форм особистісної активності [57].

Формування відповідального ставлення до себе та інших є провідною умовою особистісного розвитку, про що, зокрема, свідчать міркування В.Г. Кременя та О.В. Лазорко. Вони підкреслюють, що саме відповідальність виступає рушійною силою саморозвитку, тоді як профілактика емоційного вигорання потребує глибокого рефлексивного аналізу власних цінностей, пошуку значущих «інших» і залучення до референтних зв'язків [44]. Зі свого боку, І. Адізес трактує відповідальність як потужний ресурс, що дає змогу людині спрямовувати дії, коригувати переконання і забезпечувати організацію досвіду [2].

Емоційні ресурси особистості є не менш вагомими: вони беруть участь практично в усіх психічних процесах і станах. Як зазначає В. Бойко, до них належить здатність адаптуватися до складних життєвих обставин, зберігати психологічний комфорт і долати стани тривоги, безнадійності чи депресії. Емоційна стійкість включає контроль над власними емоціями, вміння економно витратити емоційні ресурси, а також здатність до переживання позитивних емоцій навіть у стресових умовах [16]. К. Маслач і С. Джексон, своєю чергою, розглядають емоційні ресурси як сукупність таких чинників, як емоційний тонус, зацікавленість у роботі, позитивне ставлення до професії, здатність до емоційної мобільності без перевантаження. Наявність подібних якостей створює своєрідний «запас міцності», що захищає особистість від професійної деструкції.

До ресурсної системи також належать креативні здібності, що

забезпечують якісну міжособистісну комунікацію та ефективну взаємодію в соціумі. Креативність дозволяє не лише продуктивно вирішувати професійні завдання, але й активно долучатися до соціального життя. Втрата цієї здатності, як свідчать дослідження К. Маслач, часто супроводжується порушеннями в комунікативній сфері, зниженням мотивації та поступовим виключенням особистості з професійної спільноти. Неефективна комунікація може призводити до соціальної ізоляції, що, згідно з А. Маслоу, є одним із найболючіших станів для людини [42]. Крім того, як зазначає Р. Чалдіні, несформованість вольових ресурсів, зокрема, нездатність ухвалювати рішення у нестандартних ситуаціях, призводить до шаблонності мислення та дій, що, в умовах педагогічної професії, підвищує ризик емоційного вигорання [69].

Ресурси приватної сфери, такі як спрямованість життя, саморегуляція, здорова мотиваційна структура, самоорганізація й прагнення до самовираження, слугують основою адаптації до складних умов соціального і професійного середовища. Їхня наявність забезпечує реалізацію базових потреб особистості та відкриває можливості для засвоєння інноваційних підходів до самореалізації. Відповідно до екологічного підходу, ці ресурси допомагають долати застарілі обмеження, робити адекватний вибір в умовах альтернатив, зберігати гнучкість у професійному середовищі та знаходити баланс у часто змінюваних і стресогенних умовах педагогічної діяльності [46].

Зрештою, ефективне функціонування ресурсної системи особистості забезпечує людині можливість орієнтуватися в життєвому просторі, захищатися від деструктивних впливів, формувати позитивну самооцінку і почуття сенсу. Усе це є підґрунтям для її стабільності, психологічного благополуччя та успішної соціалізації, що, у свою чергу, сприяє подоланню чи попередженню синдрому емоційного вигорання.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

2.1. Організація та методика дослідження емоційного вигорання у педагогічних працівників

У результаті проведеного теоретичного аналізу було уточнено психологічний зміст та умови, за яких відбувається розвиток особистості педагога в умовах професійної діяльності, зокрема у процесі переживання емоційного вигорання. Поставлене дослідницьке завдання розв'язувалося в межах емпіричних досліджень, що дозволило оцінити вплив цього явища на особистісні характеристики педагогів і специфіку змін у структурі їхньої професійної ідентичності.

Синдром емоційного вигорання має прихований, латентний характер, оскільки у багатьох випадках його симптоматика на початкових етапах не усвідомлюється самим індивідом. Саме тому особа, яка перебуває у стані психоемоційного виснаження, потребує підтримки та належної уваги з боку оточення. З метою попередження розвитку вигорання застосовуються різні психологічні інструменти, серед яких тренінги з формування навичок саморегуляції, що спрямовані на розвиток здатності протидіяти стресу через зміну поведінкових стратегій. Однак першочерговим завданням є інформування педагогів про сам феномен СЕВ: його симптоми, типові механізми розвитку, супутні чинники та фізіологічні прояви. Окрему увагу слід приділити методам самопомоги й ефективного управління стресовими станами.

Емпіричне дослідження, метою якого було вивчення стану емоційного вигорання серед педагогічних працівників, реалізовувалося у кілька послідовних етапів. Перший (організаційний) етап передбачав добір відповідного психодіагностичного інструментарію та формування вибірки учасників. На другому (дослідницькому) етапі здійснювалася діагностика рівня емоційного

вигорання у респондентів, що були залучені до експерименту. Третій (аналітичний) етап охоплював опрацювання отриманих результатів, їх порівняльний аналіз та розробку профілактичних рекомендацій для педагогів.

До участі у дослідженні було залучено 75 респондентів, серед яких – 58 педагогів, які працюють у державних навчальних закладах, та 17 – у приватних освітніх установах. Опитування проводилося на добровільній основі з дотриманням основних принципів психологічної етики, включаючи письмове оформлення інформованої згоди на участь у дослідженні.

З метою збору та аналізу емпіричних даних було сформовано контрольну та експериментальну групи. Після обробки первинних результатів визначено кількісні показники, які стали підставою для проведення статистичного аналізу.

Для досягнення дослідницької мети було застосовано низку методик, серед яких: авторська анкета «Особливості емоційного вигорання педагогів», спрямована на ідентифікацію основних симптомів і факторів вигорання; опитувальник Maslach Burnout Inventory (К. Маслач, С. Джексон), методика визначення мотивацій професійної діяльності (К. Замфір), а також тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) у модифікації Дж. Крамбо і Л. Махоліка.

Розроблена та апробована в ході дослідження анкета «Особливості емоційного вигорання педагогів» охоплює 54 запитання, що дозволяють комплексно вивчити характерні ознаки синдрому. Серед них: фізичні, афективні, мотиваційні, когнітивні та поведінкові симптоми, а також низку факторів, що детермінують професійне вигорання в освітньому середовищі. У структурі впливових чинників розрізняють специфічно-професійні, організаційно-управлінські й психологічні аспекти (Додаток А).

Опитувальник професійного вигорання, розроблений К. Маслач і С. Джексоном, дозволяє здійснити соціально-психологічну оцінку різних аспектів синдрому емоційного вигорання в педагогічній діяльності. У межах цієї методики виокремлюються основні компоненти вигорання, зокрема:

1) емоційне виснаження, що характеризується зниженням емоційного тону, підвищеним відчуттям психічної втоми, частими коливаннями емоцій,

втратою інтересу до професійного середовища, зниженням емпатійної чутливості до оточення, а також відчуттям внутрішнього спустошення й незадоволеності як роботою, так і життям загалом;

2) деперсоналізація, яка проявляється у байдужості до професійної взаємодії, емоційному відстороненні від колег, учнів або батьків, формалізованому підході до виконання службових обов'язків та у деяких випадках – у зростанні цинічного або негативного ставлення до професії.

Варто підкреслити, що кожен із застосованих у дослідженні психодіагностичних інструментів має на меті не лише виявлення самого синдрому, але й дозволяє оцінити рівень його розвитку за окремими параметрами. Незважаючи на варіативність термінології, що використовується у науковій літературі – «емоційне вигорання», «професійне вигорання», «психічне вигорання», «синдром виснаження» – всі ці поняття фактично відображають єдине явище, однак із акцентом на різні аспекти його прояву в межах професійної чи особистісної діяльності.

Додатково було використано методику оцінювання мотивації до професійної діяльності, автором якої є К. Замфір. Вона дозволяє проаналізувати:

1) внутрішню мотивацію, яка відображає особистісну зацікавленість у професійній діяльності як такій;

2) зовнішню мотивацію, що поділяється на позитивну та негативну;

3) міжпарадигмальні зв'язки, які встановлюються між мотиваційною сферою та іншими компонентами особистості, що забезпечують цілісне розуміння професійної поведінки [126].

Зібрані за допомогою зазначених методик емпіричні дані дають змогу реконструювати уявлення респондентів про себе як суб'єктів професійної діяльності. Отримані показники репрезентують їхній психоемоційний стан, рівень усвідомленості власного професійного самопочуття, характер соціальної поведінки у професійному середовищі, а також особливості міжособистісної взаємодії.

2.2. Результати емпіричного дослідження емоційного вигорання у педагогічних працівників

Проблему емоційного вигорання педагогів доцільно розглядати не лише як професійне явище, що виникає у межах трудової діяльності, а як складне особистісне утворення, що виходить за межі виключно професійного контексту. Синдром емоційного вигорання (СЕВ) потребує вивчення в площині особистісного функціонування, зокрема з огляду на ресурсний потенціал особистості, її здатність до саморозвитку та адаптації. Тому в рамках емпіричного дослідження була використана сукупність психодіагностичних методик, спрямованих на оцінювання внутрішніх психологічних ресурсів педагогів. Особливу увагу приділено таким показникам, як життєва мотивація, ціннісні орієнтації, суб'єктивне бачення професійної діяльності як засобу досягнення життєвих цілей, а також здатність до саморефлексії та постановки особистісно значущих завдань.

З метою реалізації поставленої мети емпіричне дослідження було структуровано за трьома основними етапами:

- організаційний етап – здійснено підбір психодіагностичних методик, що дозволяють комплексно дослідити як рівень емоційного вигорання, так і стан особистісних ресурсів педагогів; сформовано вибірку учасників дослідження;
- дослідницький етап – проведено обстеження вибірки з метою виявлення впливу проявів СЕВ на особливості професійного функціонування та індивідуальний стиль педагогічної діяльності;
- аналітичний етап – здійснено аналіз отриманих результатів, визначено взаємозв'язки між емоційним вигоранням і особистісними характеристиками вчителів, сформульовано практичні рекомендації щодо профілактики СЕВ у закладах освіти.

У дослідженні взяли участь 75 респондентів, серед яких учителі та представники адміністративного складу закладів загальної середньої освіти м. Вінниці, що працюють у закладах як державної, так і приватної форми власності.

Формування вибірки здійснювалося за ініціативи дослідника шляхом звернення до керівництва навчальних закладів із проханням сприяти участі педагогічного колективу в онлайн-опитуванні. Добір респондентів був частково стохастичним.

Для більшої аналітичної точності та виявлення динаміки СЕВ упродовж професійної кар'єри, вся вибірка була поділена на три групи відповідно до професійного стажу:

1) учасники з досвідом роботи до 10 років (період становлення професійної ідентичності);

2) респонденти зі стажем від 10 до 24 років (етап активної реалізації професійного потенціалу);

3) особи з досвідом понад 25 років (етап переосмислення професійних цінностей і рольових орієнтирів).

Докладну аналітичну характеристику вибірки представлено у табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Анкетний аналіз вибіркової сукупності (у %)

		Державні заклади (N=58)	Приватні заклади (N=17)
Стать	Жін.	79,3	88,2
	Чол.	20,7	11,8
Стаж	До 10 років	27,6	52,9
	10-24	37,9	23,5
	Більше 24 років	34,5	23,5
Посада	Учитель	91	92,9
	Директор	9	7,1
Місто	Вінниця	77	23

Джерело: складено за результатами дослідження

У процесі аналізу емпіричних даних було встановлено, що рівень емоційного вигорання у педагогів має тенденцію до зростання зі збільшенням професійного стажу. Цей висновок узгоджується з існуючими науковими уявленнями про зв'язок між тривалістю професійної діяльності в освітньому середовищі та інтенсивністю проявів синдрому емоційного вигорання. Зокрема,

педагоги з більш тривалим стажем демонструють вищий рівень емоційного виснаження та психоемоційної напруги, що зумовлює їхню вразливість до деструктивних проявів СЕВ.

Результати, отримані за допомогою авторської анкети «Визначення особливостей емоційного вигорання педагогів» (Додаток А), засвідчили вищі за середні значення у всіх трьох досліджуваних групах за двома основними показниками: «психологічні чинники» та «поведінкові симптоми». Це свідчить про наявність стабільного рівня емоційного напруження та проявів професійної дезадаптації серед педагогів незалежно від стажу роботи, однак із тенденцією до зростання в старших професійних групах (рис. 2.1).

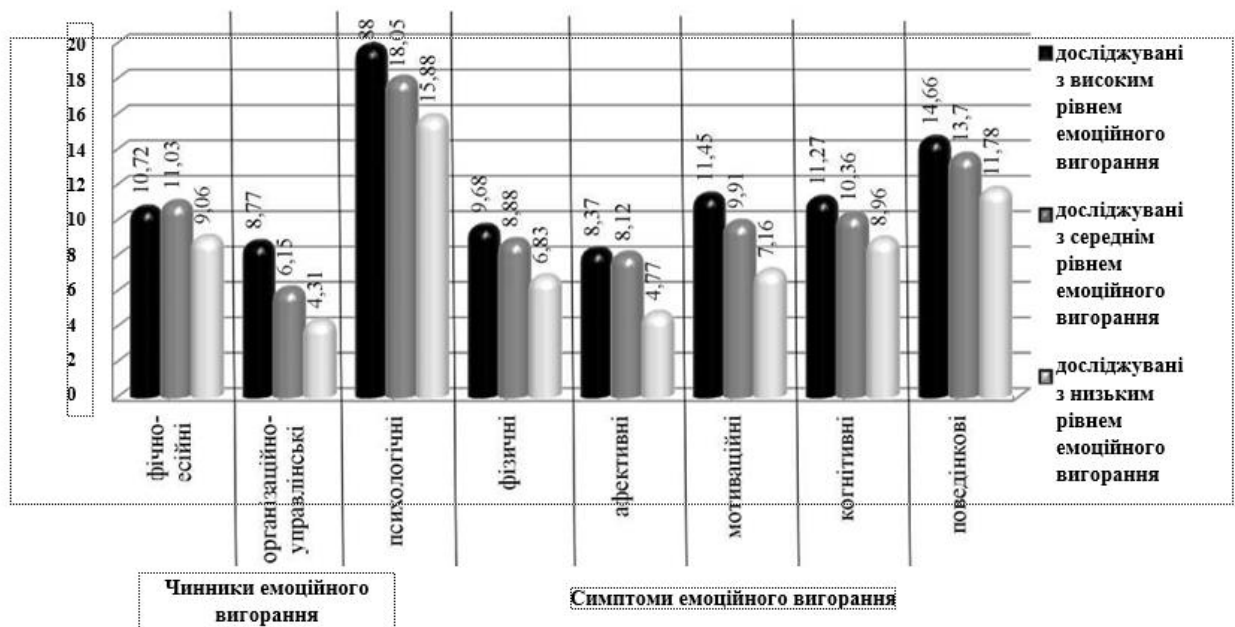


Рис. 2.1. Усереднені значення чинників емоційного вигорання у досліджуваних з різними рівнями його сформованості (n= 75)

Джерело: складено за результатами дослідження

Отримані в результаті дослідження дані вказують на наявність статистично значущих відмінностей ($p \leq 0,01$) між групами респондентів із різними рівнями емоційного вигорання. Зокрема, учасники з високим рівнем емоційного вигорання (ВРВ) демонструють суттєво вищі значення за такими параметрами, як психологічні чинники та організаційно-управлінські фактори, у порівнянні з

групою з низьким рівнем вигорання (НРВ). Це дозволяє зробити висновок про те, що саме зазначені фактори мають провідне значення у формуванні синдрому емоційного вигорання у педагогів з високим рівнем його прояву.

Таблиця 2.2.

Результати дослідження груп з різними рівнями вигорання за параметрами авторської анкети

Параметри анкети	Групи досліджуваних, між якими виявлено значущі відмінності	Н-критерій Крускала-Уолліса, р
Чинники вигорання		
специфічно-професійні	2 > 3	H = 27,198, p ≤ 0,05
організаційно-управлінські	1 > 3	H = 28,585, p ≤ 0,05
суб'єктні	1 > 3	H = 32,497, p ≤ 0,05
Симптоми вигорання		
фізичні	1, 2 > 3	H = 30,631, p ≤ 0,05
афективні	1, 2 > 3	H = 39,938, p ≤ 0,01
мотиваційні	1, 2 > 3	H = 27,353, p ≤ 0,05
когнітивні	1 > 3	H = 34,775, p ≤ 0,05
поведінкові	1, 2 > 3	H = 38,739, p ≤ 0,01

Примітки: 1 – група досліджуваних з високим рівнем вигорання, 2 – з середнім, 3 – з низьким

Джерело: складено за результатами дослідження

У ході аналізу емпіричних даних було встановлено, що показник «специфічний професійний фактор» виявився вищим у респондентів із середнім рівнем емоційного вигорання (СРВ) порівняно з учасниками, що належать до групи з низьким рівнем вигорання (НРВ). Водночас фізичні, емоційні, мотиваційні та поведінкові прояви синдрому значно сильніше виражені у педагогів із високим (ВРВ) та середнім (СРВ) рівнем емоційного вигорання, ніж у тих, хто має низький його рівень. Варто зауважити, що статистично значущі відмінності за показником «когнітивні симптоми» були зафіксовані лише між групами ВРВ та НРВ.

Отримані результати дозволяють зробити висновок про те, що організаційно-управлінські чинники (такі як умови праці, навантаження,

перевантаження, управлінський стиль) та психологічні особливості особистості (соціально-демографічні характеристики, індивідуальні якості тощо) є ключовими у розвитку синдрому емоційного вигорання на пізніх етапах його формування. Натомість специфічні професійні чинники, до яких можна віднести недостатній рівень професійної підготовки, відсутність педагогічного такту, постійну комунікативну взаємодію, когнітивну складність професійних ситуацій, високі вимоги до самореалізації тощо – домінують на ранніх стадіях розвитку СЕВ.

Також встановлено, що вчителі з ВРВ і СРВ частіше за інших демонструють схильність до депресивних станів, підвищеної тривожності, втоми, емоційної напруги, нервозності, відчуття безсенсовості професійної діяльності, зниженого самовизначення, нерішучості, схильності до психоемоційного виснаження, а також до зловживання психостимуляторами (кава, алкоголь, солодощі, тощо), що у респондентів із НРВ трапляється значно рідше. Зафіксовано й психосоматичні порушення, що підтверджує наявність глибшої особистісної дезадаптації.

Загалом результати, отримані завдяки авторській анкеті, дозволили встановити взаємозв'язок між професійною діяльністю педагогів та проявами емоційного вигорання. Так, фактори професійної специфіки переважно впливають на етап початку формування синдрому, тоді як організаційно-управлінські та психологічні чинники – на стадії його стабілізації та поглиблення.

Крім того, згідно з результатами, отриманими на основі методики К. Маслач і С. Джексона, найвищий рівень емоційного вигорання зафіксовано у педагогів зі стажем до 10 років. Це, на нашу думку, може свідчити про недостатню професійну мотивацію та ресурсну нестійкість у наймолодшій категорії педагогічних працівників.

Таблиця 2.3.

Результати дослідження показників вигорання по вибіркам залежно від стажу роботи за методикою К. Маслач та С. Джексон

Стаж роботи респондентів / Показники	Стаж до 10 років (n=25)	Стаж 10-24 років (n=26)	Стаж 25 років і більше (n=24)
Емоційне виснаження	22,56	22,69	20,79
Деперсоналізація	9,88	9,04	8,92
Редукція професійних досягнень	32,16	35,15	35,75
ІНТЕГРАЛЬНЕ ЗНАЧЕННЯ	0,37	0,35	0,32

Джерело: складено за результатами дослідження

У процесі дослідження було виявлено особливості внутрішньої та зовнішньої мотивації педагогів із різним стажем, а також зв'язок внутрішньої мотивації з показниками емоційного вигорання. За методикою К. Замфіра, зовнішня позитивна мотивація є значущим чинником професійного вигорання. Педагоги, орієнтовані переважно на зовнішнє схвалення, мають вищий ризик СЕВ, ніж ті, хто спирається на внутрішню мотивацію і чия самооцінка не залежить від зовнішньої негативної оцінки (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Результати дослідження показників мотивації професійної діяльності за методикою К. Замфір

Показники мотивації	Низький рівень вигорання (N=52)	Високий рівень вигорання (N=48)
1. Внутрішня мотивація	4,42	3,67
2. Зовнішня позитивна мотивація	4,28**	3,62**
3. Зовнішня негативна мотивація	3,58	2,94

** - $p < 0,01$ (у таблиці наведено середні значення за методикою)

Процес формування особистості розглядається як активна життєдіяльність, що передбачає усвідомлене управління власним розвитком, вибір цілей і напрямів, взаємодію зі світом і людьми. При цьому можливе зіткнення суперечливих мотивів, що може спричинити внутрішній конфлікт, пошук нових рішень і переосмислення цінностей.

Потреби й мотивація виступають важливою рушійною силою особистісного розвитку, джерелом енергії та емоційної активності. Найбільшу диференційованість у нашому дослідженні продемонстрував показник осмисленості життя, вимірний за допомогою методики смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) Дж. Крамбо і Л. Махоліка. Статистично значущі розбіжності були зафіксовані майже за всіма показниками цієї методики (табл. 2.5).

Таблиця 2.5.

Результати дослідження педагогів за методикою СЖО за Дж. Крамбом і Л. Махоліком

ПОКАЗНИКИ ВИЗНАЧЕННЯ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ	Державні заклади (N=58)	Приватні заклади (N=17)
1. Мета в житті.	34,84*	31,88*
2. Процес життя або інтерес і емоційна насиченість життя.	31,16*	28,59*
3. Результативність життя або задоволеність самореалізацією.	27,0*	24,71*
4. Локус контролю-Я (Я - господар життя).	22,10	20,82
5. Локус контролю-життя або керованість життям.	32,45*	29,47*
ЗАГАЛЬНИЙ ПОКАЗНИК СЖО	108,52*	98,65*

Джерело: складено за результатами дослідження

Отже за показниками «мета життя», «процес життя», «емоційна насиченість життя», «результативність, або задоволеність самореалізацією», «локус контролю, або керованість життям» між учителями державних і приватних шкіл є статистично значимі відмінності (рис. 2.2).

Смисложиттєва орієнтація як структурна складова особистості відіграє ключову роль у забезпеченні її цілісного функціонування, виступаючи основою для формування мотивації до професійної діяльності [45]. У сучасному інформаційному просторі формуються нові світоглядні орієнтири, серед яких важливе місце посідає пошук сенсу життя. Проте це супроводжується як позитивними змінами, так і ризиками, зокрема – розчаруванням, що виникає унаслідок розбіжності між очікуваннями й об'єктивною реальністю.

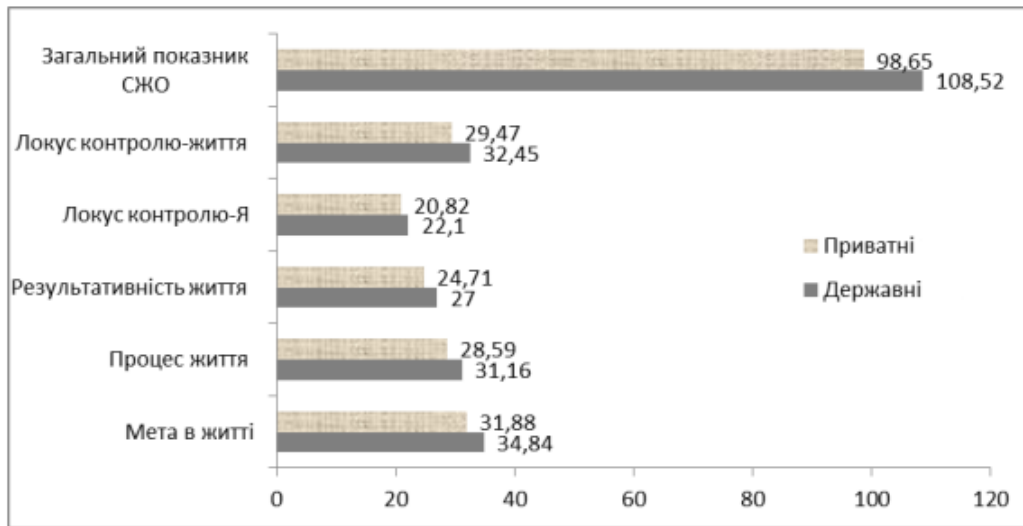


Рис. 2.3. Показники визначення смисложиттєвих орієнтацій за методикою діагностики рівня СЖО за Дж. Крамбом і Л. Махоліком

Джерело: складено за данми [45]

Аналізуючи узагальнені результати емпіричного дослідження, можна зробити висновок: попри попередні припущення, диференціація рівнів емоційного вигорання між педагогами державних і приватних освітніх установ усе ще простежується. Особливо це виявляється в умовах сучасної кризової дійсності, що обмежує реалізацію особистісних та професійних прагнень. У такому контексті протиріччя між ідеалізованими уявленнями, нав'язаними віртуальним середовищем, і реальним станом речей можуть провокувати додаткову емоційну напругу. Відповідно, педагоги приватних закладів освіти демонструють дещо вищий рівень емоційного вигорання, ніж їхні колеги з державних установ, що може бути наслідком підвищених очікувань і вимог у поєднанні з меншими можливостями їх реалізації (рис. 2.4) [65].

Підвищений ризик емоційного вигорання у вчителів, які працюють у приватних закладах освіти, може бути зумовлений щонайменше двома основними чинниками. По-перше, в таких установах спостерігається значно вищий рівень очікувань до професійної діяльності педагогів: страх втратити добре оплачуване місце роботи, підвищена відповідальність за результати своєї праці, високі вимоги з боку батьківської спільноти щодо професійної кваліфікації та якості викладання. Додатково, від викладачів вимагається

постійне дотримання принципів педагогічної творчості та особистісно орієнтованого підходу до навчання. Сукупність цих факторів провокує підвищений рівень психологічного навантаження, сприяє емоційній перевтомі й, відповідно, розвитку синдрому емоційного вигорання.

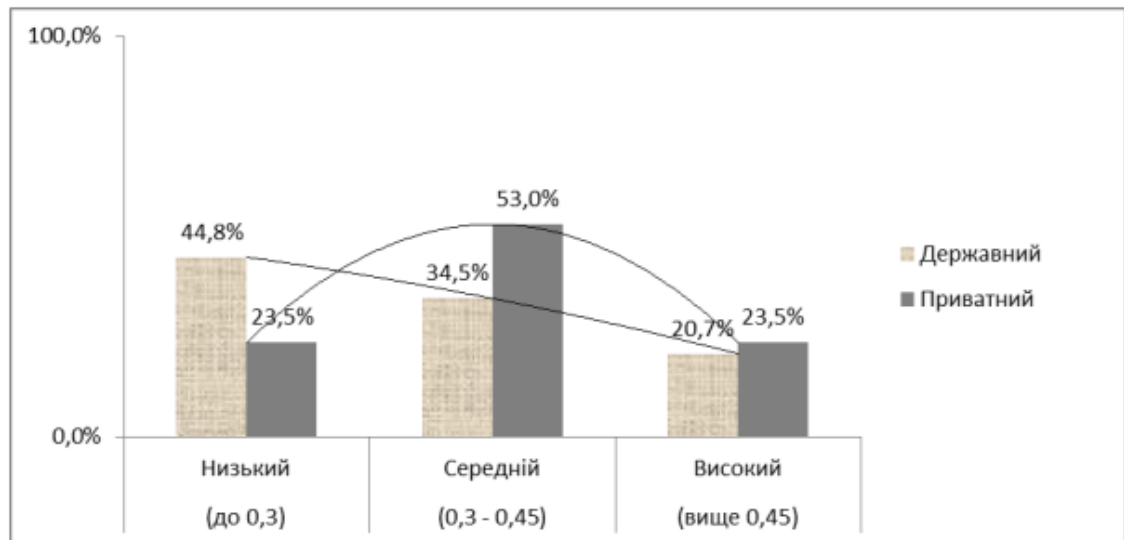


Рис. 2.4. Загальні показники вигорання педагогічних працівників державних і приватних закладів

Джерело: складено за результатами дослідження

По-друге, у державних закладах загальної середньої освіти ризик вигорання зменшується за рахунок іншого професійного середовища. Зокрема, тут відсутня виражена конкуренція на ринку праці, а освітня діяльність відбувається в більш формалізованих, стандартизованих умовах. Чітке регламентування обов'язків, наявність посадових інструкцій і нормативних документів створюють своєрідне «поле безпеки», що забезпечує стабільність і знижує рівень стресових впливів, відповідно, зменшуючи ймовірність емоційного виснаження.

Таким чином, проблема емоційного вигорання вчителів приватних шкіл залишається актуальною й потребує подальших організаційних досліджень для глибшого розуміння її причин та особливостей (табл. 2.6).

Таблиця 2.6.

Результати дослідження ступення вигорання педагогів приватного і державного закладу

Ступінь вигорання / Тип закладу	Низький ступінь вигорання (до 0,3)	Середній ступінь вигорання (0,3 - 0,45)	Високий ступінь вигорання (понад 0,45)
Державний (58)	44,8%	34,5%	20,7%
Приватний (17)	23,5%	53,0%	23,5%

Джерело: складено за результатами дослідження

Одним із вагомих аспектів, що характеризують професійну діяльність педагогів, є особливості освітньої комунікації в державних і приватних закладах освіти. Дослідження у сфері організаційної комунікації вказують на те, що ефективне функціонування установ забезпечується за умов налагодженого обміну інформацією, узгодженості дій між учасниками процесу, формування позитивного психологічного клімату та комфортного психологічного самопочуття працівників.

У ході емпіричного дослідження був проведений кореляційний аналіз, що виявив значущі зв'язки між рівнем емоційного вигорання та низкою психологічних показників. Зокрема, встановлено негативні кореляції між рівнем вигорання (за шкалою К. Масlach) і смисложиттєвими орієнтаціями (-0,53**), внутрішньою мотивацією (-0,31**) та показниками саморегуляції (-0,50**). Ці результати підтверджують, що емоційне вигорання тісно пов'язане зі зниженням особистісних ресурсів.

Також встановлено, що емоційне вигорання значною мірою корелює з неефективною комунікацією, що проявляється в порушеннях обміну інформацією, емоціями, досвідом. Така комунікативна деструкція призводить до втрати мотивації, ригідності поведінки, збіднення внутрішнього світу особистості та професійної деформації.

Комунікація в освітньому середовищі виконує як стабілізуючу, так і потенційно дестабілізуючу функцію. Надмірна кількість соціальних контактів, особливо в умовах високої психологічної напруги, може сприяти формуванню

кризових станів, зокрема кризи ідентичності – стану особистісної дезорієнтації, втрати життєвих орієнтирів, що підвищує ризик емоційного вигорання.

У контексті екологічного підходу професійний розвиток педагога слід розглядати як процес досягнення цілісності, автономії, внутрішньої інтеграції. Це передбачає вдосконалення як когнітивних, так і емоційно-вольових ресурсів, формування здатності до смислової орієнтації в життєвому просторі, захисту від негативних соціальних впливів та закріплення стійкої професійної ідентичності.

Таким чином, результати проведеного дослідження розширюють уявлення про емоційне вигорання як соціально-психологічний феномен, що виходить за межі професійної сфери й тісно пов'язаний із процесами особистісного саморозвитку, самореалізації та екзистенційного самовизначення. З позиції екологічного підходу, внутрішня цілісність і збалансована система ставлень до себе, до інших та до світу в цілому є запорукою ефективної професійної діяльності педагога та протидією вигоранню.

РОЗДІЛ 3

ПРОФІЛАКТИКА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Програма профілактики професійного вигорання педагогів загальноосвітніх навчальних закладів розроблена на основі узагальненого аналізу наукових уявлень про синдром професійного вигорання як соціально-психологічне явище. У процесі створення психопрофілактичного напрямку враховано специфіку функціонування закладів загальної середньої й вищої освіти. Структура програми ґрунтується на системі принципів, що визначають її розроблення та впровадження, та включає актуальні завдання, цілі, теоретичне підґрунтя, прикладні засоби реалізації, очікувані результати, механізми їх досягнення і критерії для оцінювання ефективності.

Реалізація програми спирається на низку базових принципів, які мають нормативне значення (табл. 3.1). Концептуально програма орієнтована на розвиток здатності працівників закладів освіти запобігати формуванню синдрому емоційного вигорання через: 1) формування простору інтелектуального та рефлексивного осмислення як у межах універсального, так і професійного знання; 2) застосування соціологічних орієнтирів; 3) вплив психологічних принципів, спрямованих на стабілізацію когнітивної, емоційної, вольової та особистісної сфер.

Метою програми є створення цілісної системи заходів для профілактики емоційного вигорання педагогів у межах закладу загальної середньої освіти, а також визначення параметрів ефективності її реалізації.

Основні завдання програми:

1. Сформулювати цілі, завдання та систему теоретичних і прикладних знань, необхідних для попередження синдрому професійного вигорання в контексті ресурсного підходу.

2. Визначити й проаналізувати можливі ефекти запроваджених змін (як результат результатів) та динаміку їх досягнення.

3. Сформувати систему критеріїв ефективності очікуваних змін з урахуванням принципу екологічності – відповідності результатів природі особистості та її розвитку.

Таблиця 3.1

Принципи реалізації програми профілактики емоційного вигорання педагогів

Тип принципів	Зміст / Напрямок впливу
Універсальні (загальнонаукові)	<ul style="list-style-type: none"> – Структурно-функціональний аналіз (аналіз, синтез, класифікація, моделювання); – Врахування життєвих і професійних циклів особистості; – Конвергенція індивідуального та колективного досвіду; – Ситуаційність («тут і тепер»); – Системний підхід (цілісність, динамічність, відкритість).
Соціологічні (соціокультурні)	<ul style="list-style-type: none"> – Адаптація до соціокультурних змін; – Розвиток особистісної ідентичності; – Збагачення освітнього досвіду; – Професійна оптимізація; – Соціальна відповідальність; – Розширення соціальних і професійних ролей.
Психологічні	<p>А. Особистісна (его-сфера):</p> <ul style="list-style-type: none"> – Гуманізм, самовизначення, самосвідомість; – Саморозвиток, креативність, активність, незалежність. <p>Б. Когнітивна сфера:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Реконструктивність, рефлексія, стандартизація; – Психолого-діяльнісне проєктування; – Патерни поведінки, асертивність. <p>В. Афективна сфера:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Емоційна рівновага, емпатія, інсайт; – Атиюдність, позитивна післядія, конгруентність; – Емоційна підтримка. <p>Г. Поведінкова сфера:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Професіоналізм, конкуренція як розвиток; – Інтерактивність, партнерство; – Визнання помилок, зразкова поведінка; – Доцільність дій.

Джерело: складено за даними [23]

Очікувані ефекти реалізації програми розглядаються як прогнозовані зміни, що можуть відбутися внаслідок впровадження цілісної психопрофілактичної системи. Йдеться, зокрема, про посилення особистісних ресурсів, підвищення психологічної стійкості, розвиток рефлексивності,

оптимізацію професійного самопочуття та зниження ризиків професійної деструкції.

Згідно з прийнятою концептуальною логікою, ефекти реалізації програми профілактики емоційного вигорання можна умовно поділити на три головні групи: системні, соціокультурні та психологічні.

Серед системних ефектів виокремлюємо такі:

1. Ефект стабільності в умовах змін – система адаптується до зовнішніх і внутрішніх викликів, зберігаючи основні функціональні та структурні характеристики.

2. Ефект ресурсозбереження та відновлення – підтримується баланс особистісних і професійних ресурсів.

3. Ефект відповідності та варіативності – здатність системи ефективно функціонувати в умовах змінного середовища.

Серед соціокультурних ефектів визначено:

1. Ефект відповідності соціокультурній реальності – збереження цілісності особистості в актуальних умовах.

2. Ефект приналежності до професійної спільноти – посилення ідентифікації з професією.

3. Ефект усвідомленого вибору професійної сфери – в основі лежить активне застосування соціального досвіду та знань, здатність орієнтуватися в соціальних реаліях.

Психологічні ефекти охоплюють більш глибокий рівень змін:

1. Спрямованість особистості на бажані професійні та життєві трансформації.

2. Залученість до професійної діяльності на емоційному, когнітивному й поведінковому рівнях.

3. Ефект самореференції – прийняття себе, повага до власних знань і досвіду.

4. Ефект посттравматичного розвитку – трансформація стресу в ресурс саморозвитку.

5. Ефект енергозбереження – формування особистої зони емоційної безпеки.

6. Ефекти саморегуляції – ефективне управління емоціями, думками, поведінкою.

7. Ефект зростання мотиваційного потенціалу – активація внутрішніх драйверів до змін.

8. Ефект індивідуалізації – усвідомлення власної унікальності та самореалізації.

9. Ефект перемикання – мобілізація внутрішніх ресурсів (інтелект, пам'ять, воля) як спосіб переключення на ефективні моделі реагування.

Крім того, ефективність програм профілактики передбачає моніторинг таких процесів:

- зміна стану біоенергетичних ресурсів особистості через обмін внутрішнього та зовнішнього впливу (за теорією обміну Келлі);

- трансформація міжособистісної взаємодії в межах вибору між активною участю й самоізоляцією;

- залежність особистісного розвитку від групових характеристик, зокрема форми власності закладу освіти;

- рух особистості від «Я-ідеального» до «Я-реального»;

- соціальна динаміка як нелінійний процес із множинністю варіантів рішень;

- переоцінка значень та ідей, які спочатку викликали опір, із збереженням самоповаги;

- індивідуальна динаміка саморозвитку та гнучкості змін.

Аналіз цих показників передбачає необхідність формування алгоритму педагогічної рефлексії, що дозволяє усвідомлено переосмислювати власні очікування, поведінкові моделі та професійні стратегії. У цьому контексті баланс поведінкових реакцій виступає фільтром для запобігання негативному сприйняттю себе як особистості, яка зазнає поразки через нереалізовані потреби.

Занижена самооцінка трактується як результат руйнування ідеального

уявлення про себе, що викликає внутрішній конфлікт, подібний до спотвореного відображення у «кривому дзеркалі». Виходячи з ідей динамічного підходу Жака Лакана, цей процес описується через три стадії – «тріщина дзеркала», «падіння дзеркала» і «відокремлення від дзеркала», що можна пов'язати з різними фазами професійного вигорання.

У контексті освітнього процесу ці етапи проявляються так:

- на етапі контакту вчитель стикається з реакцією учня, що руйнує уявлення про себе як ідеального викладача;
- на етапі втрати стабільності виникає почуття безсилля й втрата контролю над ситуацією;
- на етапі уникнення конфлікту відбувається відсторонення та втрата емоційної залученості.

Важливою умовою ефективної саморегуляції є перехід від авторитарної до ресурсно-орієнтованої педагогіки, від покарання до підтримки. Це передбачає створення умов для конструктивного діалогу, поваги до індивідуальності кожного учасника освітнього процесу та формування культури взаємодії, що базується на довірі й взаємоповазі.

Почуття самоповаги й самоцінності педагогічних працівників доцільно формувати й підтримувати через розвиток емпатійності, довіри, доброзичливості та конструктивної взаємодії. Ці чинники створюють можливості для якісного дозвілля, формування підтримувальних міжособистісних зв'язків, заохочення професійних досягнень, що, своєю чергою, сприяє розвитку дивергентного мислення.

У сучасних умовах важливо змінити підходи до подолання емоційного вигорання, перенісши акцент з виключно зовнішніх взаємодій у площину внутрішньоособистісної динаміки. Це потребує оновлення ціннісно-мотиваційної системи у взаємозв'язках «вчитель – учень» та «особистість – організація», що забезпечує простір для професійного зростання.

У ролі виробників освітнього продукту, вчителі мають опановувати широкий спектр соціальних ролей, що дозволяє їм залишатися цікавими та

релевантними для учнів. Це сприяє підвищенню гнучкості, адаптивності, розширенню ідентичності та усвідомленому управлінню власною професійною діяльністю. Така стратегія самоуправління виступає основою професійного розвитку та може бути розглянута як ефективний ресурс профілактики емоційного вигорання.

Запропонована нами програма має стати основою для створення детального реформаторського інструментарію, адаптованого до:

- 1) ресурсного потенціалу та адаптаційних можливостей педагогів,
- 2) етапу їхнього особистісного та професійного становлення,
- 3) прагнення до якісних змін у професійній самореалізації.

У межах нової професійної ідентичності відбувається розширення функціональної гнучкості, що зумовлено зміною освітніх парадигм і запровадженням нових форм діяльності. Це відкриває шлях до інсайтів, творчого самовираження, генерації унікальних ідей, що формуються на основі лін-мислення як способу переосмислення стереотипів і розширення світоглядної рефлексії.

Отже, результати емпіричного дослідження емоційного вигорання педагогів державних і приватних шкіл на ранніх етапах його формування дали змогу виокремити три змістовні напрями соціально-психологічного впливу:

1. Самопізнання – усвідомлення власного професійного потенціалу через оцінку відповідності своїх здібностей, досягнень і очікувань.
2. Емоційно-ціннісне ставлення до самореалізації – розвиток внутрішньої екології ставлення до себе як до професіонала.
3. Соціальна інтеграція – усвідомлене включення в соціальне і професійне середовище, що сприяє професійному зростанню на основі ціннісної відповідності.

У межах цих напрямів була розроблена та впроваджена навчально-тренінгова програма соціально-психологічного впливу, спрямована на формування стійкості до емоційного вигорання. Програма передбачає чотири етапи, кожен з яких виконує окрему функцію:

1. Рефлексивна фаза – опрацювання когнітивних аспектів профілактики професійного вигорання.
2. Тренінг емоційної чутливості – стабілізація емоційного стану.
3. Поведінковий етап – оптимізація професійної комунікації та взаємодії.
4. Фаза особистісного зростання – активізація внутрішніх ресурсів.

Таким чином, тренінг складається з чотирьох взаємопов'язаних блоків, які реалізуються в межах чотирьох очних сесій. Із кожним наступним заняттям інтервали між сесіями поступово скорочуються, що підвищує динамічність та ефективність процесу.

Емпіричною базою дослідження стали загальноосвітні заклади державної та приватної форми власності у місті Вінниця. У дослідженні взяли участь 30 учителів з відносно високим або близьким до високого рівнем емоційного вигорання. Усі респонденти були поділені на дві рівні групи: експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ), по 15 осіб у кожній.

Таблиця 3.2.

Результати дослідження показників вигорання у КГ та ЕГ за методикою
К. Маслач та С. Джексон

Стаж роботи респондентів / Показники	КГ		ЕГ		t-критерій Стьюдента, рівень
	До	Після	До	Після	
Емоційне виснаження	22,56	23,56	22,69	16,64	0,01*
Деперсоналізація	9,88	10,08	9,04	6,04	0,05*
Редукція професійних досягнень	32,16	33,04	35,15	34,02	0,34
ІНТЕГРАЛЬНЕ ЗНАЧЕННЯ	37	38	35	31	0,05*

Джерело: за результатами дослідження

З метою перевірки гіпотези щодо ефективності запропонованої навчальної програми, було проведено порівняльний аналіз рівнів емоційного вигорання учасників експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп із застосуванням t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок.

Згідно з отриманими результатами, в експериментальній групі було

зафіксовано позитивну динаміку за трьома шкалами емоційного вигорання. Найбільш виражені зміни спостерігалися у зниженні показників емоційного виснаження та деперсоналізації. Учасники ЕГ продемонстрували покращення в управлінні емоційним станом, зниження рівня стресу та підвищення емоційної стійкості до професійних викликів. Однак за шкалою «редукція професійних досягнень» істотних змін не зафіксовано. Водночас у контрольній групі спостерігались лише незначні зміни, які не досягли рівня статистичної значущості.

Такий результат свідчить про ефективність навчальної програми в аспекті зниження проявів емоційного вигорання, що стосуються емоційного та міжособистісного виснаження. Проте відсутність змін за шкалою зниження професійних досягнень може пояснюватися рядом причин:

1. Стійкість самооцінки професійної ефективності. Професійна самооцінка формується протягом тривалого часу й зазвичай має високий рівень стабільності. У педагогів часто вже сформовані уявлення про власну компетентність і професійні досягнення, які не піддаються суттєвій зміні під впливом короткотривалого тренінгу.

2. Необхідність тривалішої інтервенції. Порівняно з емоційним виснаженням та деперсоналізацією, що є більш гнучкими до тренінгових впливів, зниження суб'єктивної оцінки власних досягнень потребує тривалої цілеспрямованої роботи. Це включає отримання практичних результатів, позитивного досвіду та зовнішнього визнання з боку колег і керівництва.

Таким чином, для досягнення позитивної динаміки в компоненті «редукція професійних досягнень» необхідним є тривалий супровід, підтримка з боку адміністрації, формування професійної самооцінки в позитивному ключі, а також створення умов для самореалізації й розвитку у професійній сфері.

Далі у дослідженні були розглянуті особливості змін за шкалами смисло-життєвих орієнтацій (СЖО), що дозволило глибше проаналізувати психологічні аспекти впливу програми (табл. 3.2).

Таблиця 3.2.

Результати дослідження педагогів за методикою СЖО за. Дж. Крамбом і
Л. Махоліком

ПОКАЗНИКИ ВИЗНАЧЕННЯ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ	КГ		ЕГ		t-критерій Стьюдента.
	До	Після	До	Після	
1. Мета в житті.	34,84	35,32	31,88	40,23	0,05*
2. Процес життя або інтерес і емоційна насиченість життя.	31,16	32,24	28,59	42,12	0,01*
3. Результативність життя або задоволеність самореалізацією.	27,0	26,56	24,71	25,46	0,34
4. Локус контролю-Я (Я - господар життя).	22,10	23,56	20,82	28,64	0,05*
5. Локус контролю-життя або керуваність життям.	32,45	33,16	29,47	31,26	0,29
ЗАГАЛЬНИЙ ПОКАЗНИК СЖО	108,52	109,35	98,65	112,36	0,05

Джерело: за результатами дослідження

У результаті впровадження тренінгової програми в експериментальній групі було зафіксовано позитивні зміни за такими шкалами смисло-життєвих орієнтацій (СЖО), як «Мета в житті», «Процес життя» (емоційна насиченість) та «Локус контролю-Я» (відчуття себе як господаря життя). Це свідчить про активізацію внутрішньої мотивації, переосмислення життєвих орієнтирів, зростання усвідомленості та відчуття особистої відповідальності за власне життя. Учасники стали більше цінувати своє «тут-і-тепер», відчули сенс повсякденних дій, а також усвідомили власну здатність впливати на перебіг життєвих подій.

Після завершення тренінгу в обох групах було проведено повторну психологічну діагностику. Учасники оцінили:

1) рівень своєї професійної самореалізації (0 – дуже низький, 10 – дуже високий);

2) наявність ознак емоційного вигорання (0 – виражене, 10 – відсутнє).

За результатами контент-аналізу відкритих відповідей (Додаток Ж), у контрольній групі істотних змін не зафіксовано, тоді як в експериментальній групі учасники повідомляли про покращення якості життя, відновлення

емоційної рівноваги, зниження тривожності щодо майбутнього, кращу здатність до розв'язання проблем в особистому житті та в професійній сфері.

Конкретні ефекти тренінгу:

1. Для педагогів державних закладів освіти – розвиток креативного мислення, відхід від шаблонів, розширення ролей та соціальних функцій, розвиток емпатії та прийняття «інакшості»;

2. Для педагогів приватних шкіл – зміцнення навичок самоорганізації, самоконтролю, розширення світогляду.

Таким чином, тренінг довів свою ефективність як інструмент підвищення стійкості до професійного вигорання, сприяючи:

- 1) глибшому самопізнанню;
- 2) зростанню емоційної стабільності;
- 3) формуванню особистісної впевненості;
- 4) розвитку рефлексії та професійної атракції (позитивного сприйняття себе через взаємодію з іншими).

Для досягнення довготривалих результатів важливо враховувати:

- 1) вихідний рівень особистісного потенціалу учасників, їхню мотивацію та готовність до змін;
- 2) системний характер стійкості до вигорання, як взаємозалежної з іншими особистісними рисами;
- 3) необхідність роботи з такими якостями, як самоповага, самоменеджмент, цілепокладання, комунікативна компетентність, орієнтація на результат, що в сукупності дозволяють учителеві переосмислити свої цінності, цілі та уявлення про себе у професії.

У системі «політики змін» результати особистісного розвитку мають важливе значення, оскільки саме досягнення через подолання внутрішніх бар'єрів формують нову якість особистості. Профілактика емоційного вигорання у цьому контексті – це не лише про безпеку, а й про розширення меж можливого.

Оцінювання ефективності змін у Я-сфері ґрунтується на здатності особистості до розвитку, самопізнання та внутрішньої трансформації. Одним із

важливих аспектів виступає розширення уявлень про власне «Я», зокрема завдяки активізації розумового потенціалу як внутрішнього резерву. Особистісне зростання, креативність, моральність і прагнення до самоактуалізації свідчать про розвиток внутрішніх ресурсів. Не менш важливою є мобільність особистості, яка сприяє динаміці змін, а також формування системи цінностей, що визначає рівень самодостатності. Стійкість до зовнішніх впливів, здатність до самозахисту, самоменеджменту і гнучких трансформацій також є показниками ефективного функціонування Я-сфери.

У когнітивній сфері ефективність змін простежується через рівень рефлексивності, усвідомлення відповідальності за прийняття рішень та готовність діяти в умовах невизначеності. Важливою ознакою є здатність мислити системно, критично переосмислювати отримані знання, адекватно оцінювати результати діяльності та впроваджувати нові підходи. Розвиток когнітивної гнучкості дозволяє особистості не лише адаптуватися до змін, а й свідомо формувати нові способи взаємодії з дійсністю. Зростання інтелектуальної зацікавленості та здатність до глибокого аналізу особистого досвіду є ще одним підтвердженням розвитку цієї сфери.

Афективна сфера, у свою чергу, відображає здатність особистості регулювати власний емоційний стан, долати стресові фактори та підтримувати емоційну стабільність. Сформованість позитивного або негативного ставлення до життєвих подій, здатність до самоконтролю та витримки в емоційно насичених ситуаціях є критеріями стійкості. Емоційний досвід, зокрема здатність переживати, аналізувати та інтегрувати емоції, впливає на рівень психологічної безпеки й адаптивності особистості.

Поведінкова сфера характеризується ефективністю особистісних дій у соціумі. Йдеться не лише про адекватність реакцій, а й про гнучкість у спілкуванні, здатність до конструктивної взаємодії та прийняття ролей у професійному середовищі. Формування ефективних комунікативних стратегій, інтерактивних навичок, готовність до співпраці та вміння підтримувати міжособистісні зв'язки є ключовими ознаками успішної поведінкової адаптації.

У цьому контексті важливу роль відіграє також здатність до інтеграції в соціальні системи й збереження стабільного функціонування в умовах професійного навантаження.

Таким чином, набуття особистісної ресурсності як нового якісного стану передбачає самозбереження в умовах взаємодії з іншими, усвідомлення себе у професійній ролі, вміння протистояти загрозам та працювати з невизначеністю. Поряд із цим зростає значення здобутих компетентностей, які засвідчують готовність до самореалізації.

Адже емоційне вигорання є нагальною проблемою сучасної школи, в якій педагоги постійно перебувають під впливом психоемоційних навантажень. Особливу небезпеку становить поступовість розвитку цього стану – симптоми часто залишаються непоміченими самою людиною.

Тому профілактика має розпочинатися з усвідомлення: необхідно навчитися розпізнавати ознаки виснаження, визначати власні ресурси, аналізувати джерела фрустрації в професійній діяльності та опановувати стратегії психологічної саморегуляції.

Умовно процес подолання емоційного вигорання можна поділити на три рівні:

1. Фізіологічний, який передбачає турботу про тілесне здоров'я, розслаблення, відновлення сну і фізичної активності;
2. Емоційно-вольовий, що включає керування емоціями, розвиток стресостійкості, посилення самоконтролю;
3. Ціннісно-смысловий, на якому відбувається переосмислення власного життєвого шляху, корекція установок, зміна способу мислення та формування нового бачення професійної ролі.

Саме через таку інтеграцію фізичного, психологічного та смислового компонентів стає можливим цілісний підхід до подолання вигорання, що відповідає викликам сучасної освітньої системи.

ВИСНОВКИ

У процесі виконання дослідження було здійснено комплексне теоретичне й емпіричне вивчення феномену емоційного вигорання педагогічних працівників, його детермінант, специфіки прояву та можливостей профілактики на різних етапах професійного становлення. Основна увага була приділена визначенню чинників, що впливають на розвиток синдрому емоційного вигорання у представників освітнього середовища державного та приватного секторів, а також перевірці ефективності психопрофілактичної програми, спрямованої на зниження рівня емоційного виснаження.

На основі проведеного аналізу наукової літератури встановлено, що синдром емоційного вигорання є багатовимірним психоемоційним феноменом, який формується внаслідок тривалого впливу професійних стресорів і характеризується наявністю емоційного виснаження, зниженням відчуття професійної ефективності, втратою мотивації та особистісною відстороненістю. Особливо високим ризиком розвитку цього синдрому охоплені фахівці, чия діяльність передбачає високу ступінь емоційної залученості, значну соціальну відповідальність та інтенсивну міжособистісну взаємодію, саме такими є педагоги.

У ході емпіричного дослідження було виявлено, що характер прояву емоційного вигорання суттєво залежить від стажу педагогічної діяльності. Молоді вчителі частіше демонструють підвищений рівень емоційного виснаження, що пояснюється низькою стресостійкістю, відсутністю сформованих стратегій подолання труднощів і невисокою професійною самооцінкою. Педагоги зі значним досвідом частіше демонструють нижчий рівень вигорання, що може бути наслідком адаптації до специфіки професії, розвитку механізмів емоційної саморегуляції та зміни ставлення до професійних викликів.

Одним із важливих висновків є наявність статистично значущих відмінностей у рівні емоційного вигорання між педагогами, які працюють у

державних та приватних навчальних закладах. Встановлено, що в умовах приватного закладу освіти працівники демонструють вищі рівні вигорання, що пов'язано з підвищеною відповідальністю, високими очікуваннями з боку адміністрації та батьків, конкуренцією та меншою стабільністю. Натомість державні установи, де структура роботи є більш формалізованою та захищеною, створюють відносно стабільніше професійне середовище.

Особливу цінність має реалізація програми психопрофілактики емоційного вигорання, створеної на основі поєднання когнітивно-поведінкових та особистісно-орієнтованих підходів. Участь у тренінгових заняттях позитивно вплинула на учасників експериментальної групи, про що свідчать зміни у показниках емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції професійних досягнень. Також було зафіксовано позитивну динаміку у структурі смисложиттєвих орієнтацій – зросла суб'єктивна значущість життєвих цілей, підвищилося відчуття контролю над власним життям, що є важливим чинником стресостійкості та емоційної стабільності.

Варто відзначити, що не всі аспекти піддалися змінам однаковою мірою. Наприклад, зниження відчуття професійної ефективності є більш інертним конструктом і вимагає тривалішої роботи, що має включати позитивні зовнішні оцінки, підтримку колег і реальні досягнення у професійній сфері.

Таким чином, проведене дослідження дозволяє зробити низку важливих висновків:

По-перше, емоційне вигорання педагогів є наслідком поєднання особистісних, організаційних і соціальних чинників, а його прояви можуть варіюватися залежно від досвіду роботи, типу закладу та індивідуальних особливостей.

По-друге, психологічна профілактика, яка передбачає розвиток навичок емоційної регуляції, рефлексії, підвищення внутрішньої мотивації та підтримку особистісного зростання, може бути ефективним інструментом зниження рівня професійного виснаження.

По-третє, важливу роль у збереженні психологічного благополуччя

відіграють такі фактори, як професійне самоствердження, підтримка з боку колективу, можливість особистісного розвитку, позитивна ідентичність із професійною спільнотою.

Отже, результати дослідження підтвердили значущість багатовекторного підходу до профілактики синдрому емоційного вигорання, що поєднує індивідуальну, міжособистісну та організаційну роботу. Застосування розробленої програми може бути ефективним засобом підтримки психоемоційного стану педагогічних працівників, сприяючи зниженню професійного вигорання та підвищенню якості освітнього процесу загалом.