

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Західноукраїнський національний університет
Навчально-науковий інститут новітніх освітніх технологій
Кафедра психології та соціальної роботи

БЕРЕЗА Надія Вікторівна

Психологічні особливості професійного вигорання педагогічних працівників закладів вищої освіти / Psychological features of professional burnout of higher education institutions' pedagogical workers

спеціальність: 053 – Психологія
освітньо-професійна програма – Психологія

Кваліфікаційна робота

Виконала студентка групи ПСзм-21
Н.В. Береза

Науковий керівник
к.пс.н., доцент, М.Б. Бригадир

Кваліфікаційну роботу
допущено до захисту:
« ____ » _____ 20 ____ р.
Завідувач кафедри
_____ А.Н. Гірняк

ТЕРНОПІЛЬ - 2025

АНОТАЦІЯ

Бережа Н.В. Психологічні особливості професійного вигорання педагогічних працівників закладів вищої освіти. Рукопис.

Дослідження на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня магістра за спеціальністю 053 Психологія. Західноукраїнський національний університет. Тернопіль, 2025. 48 с.

У магістерській роботі досліджені психологічні особливості професійного вигорання педагогічних працівників ЗВО. Зокрема, проведено теоретичний аналіз постання феномену професійного вигорання, визначено та систематизовано психологічні умови професійного вигорання, проведено емпіричне дослідження схильності до професійного вигорання у професорсько-викладацького складу університету.

ANNOTATION

Bereza N.V. Psychological features of professional burnout of higher education institutions' pedagogical workers. Manuscript.

Research for obtaining the educational and qualification level of a master's degree in the specialty 053 Psychology. West Ukrainian National University. Ternopil, 2025. 48 p.

The master's thesis investigates the psychological features of professional burnout among teaching staff of higher education institutions. In particular, a theoretical analysis of the emergence of the phenomenon of professional burnout was conducted, the psychological conditions of professional burnout were identified and systematized, and an empirical study of the tendency to professional burnout among university teaching staff was conducted.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ	
ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ	8
1.1. Поняття професійного вигорання викладача в сучасній психологічній науці	8
1.2. Особливості педагогічної діяльності у ЗВО як чинник психоемоційного навантаження	13
Висновки до розділу 1	20
РОЗДІЛ 2	
ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ПОЯВИ ПРОФЕСІЙНОГО	
ВИГОРАННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	21
2.1. Роль стресу як чинника розвитку синдрому вигорання	21
2.2. Феномен тривожності та особливості його впливу на професійне вигорання працівників ЗВО	24
Висновки до розділу 2	28
РОЗДІЛ 3	
ПРАКТИКА ВИВЧЕННЯ СХИЛЬНОСТІ	
ДО ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ ЗВО	30
Висновки до розділу 3	39
ВИСНОВКИ	41
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	44
ДОДАТОК.....	50

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасний світ характеризується стрімкими змінами, динамічним розвитком технологій та суспільних відносин, що чітко відображається на всіх сферах професійної діяльності, особливо в освітній сфері. Професія педагогічного працівника закладу вищої освіти, яка завжди вважалася однією із найпрестижніших і найвідповідальніших, сьогодні зіштовхується з екзистенційними викликами. Зростання вимог до якості освіти, необхідність постійного самовдосконалення, впровадження інноваційних методик, значне збільшення обсягу навчального та наукового навантаження, а також напруженість соціально-економічної ситуації в країні, особливо в умовах воєнного стану, створюють надзвичайно стресове довкілля для професорсько-викладацького складу університетів. Професійне вигорання, що проявляється як синдром, який поєднує емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження особистих досягнень, стає дедалі поширенішою проблемою серед педпрацівників ЗВО. Це явище не лише негативно впливає на особистісне благополуччя викладачів, призводячи до погіршення фізичного та психічного здоров'я, але й істотно знижує якість освітнього процесу. Зниження мотивації до роботи, цинічне ставлення до студентів та колег, погіршення комунікативних навичок, апатія та роздратованість – усе це наслідок професійного вигорання. В умовах, коли система вищої освіти прагне до інтеграції у світовий освітній простір та підвищення своєї конкурентоспроможності, збереження кадрового потенціалу, його психологічного здоров'я та професійної ефективності є першочерговим завданням.

Повномасштабне вторгнення, тривалий воєнний стан та пов'язані з ним ризики (повітряні тривоги, обстріли, перебої з електроенергією та інтернетом, переміщення студентів та викладачів) створюють додаткові

психотравмуючі чинники. Педагогічні працівники змушені адаптуватися до нових форматів навчання, працювати в умовах постійної невизначеності та стресу, надавати психологічну підтримку студентам. Це значно збільшує емоційне та психологічне навантаження, роблячи педагогічних працівників ще більш вразливими до професійного вигорання. За таких умов проблема професійного вигорання перестає бути суто індивідуальною і набуває характеру соціальної, що вимагає негайної уваги та системних рішень.

Стан дослідження проблематики. Проблема професійного вигорання є предметом інтенсивних наукових досліджень упродовж останніх десятиліть, що свідчить про її глобальну значущість та зростаючу актуальність (див. [1-44]). Загальноновизнаним є той факт, що феномен вигорання є відповіддю організму на тривалий стрес, який виникає внаслідок емоційно напруженої професійної діяльності. У зарубіжній науковій літературі проблематика професійного вигорання педагогічних працівників вивчається досить активно. Дослідники зосереджуються на виявленні факторів ризику (як організаційних, так і особистісних), клінічних проявів вигорання, психофізіологічних механізмів його розвитку, а також на розробці програм профілактики та інтервенцій. Значна увага приділяється вивченню копінг-стратегій, що їх застосовують викладачі для подолання стресу, та ролі соціальної підтримки в профілактиці вигорання. Окремим напрямом є дослідження взаємозв'язку між професійним вигоранням та якістю освітньої діяльності, а також впливу вигорання на психічне та фізичне здоров'я педагогів. Загалом, зарубіжна наука накопичила значний емпіричний матеріал та теоретичні моделі, що дозволяють глибше зрозуміти сутність цього феномену (див. [41-44]).

В українській психологічній науці активно вивчають професійне вигорання в контексті різних професій, включаючи й педагогічну. Учені розглядають його як наслідок психологічного стресу, викликаного професійними труднощами, і вивчають його вплив на особистість та діяльність. Особлива увага приділяється дослідженню факторів професійного стресу в

умовах українських реалій, що включають соціально-економічну нестабільність та недостатнє фінансування освітньої сфери. Розробляються методики діагностики та окремі рекомендації щодо профілактики вигорання (див. [1-40]). Однак, незважаючи на наявність значної кількості робіт, комплексне вивчення психологічних особливостей професійного вигорання педагогічних працівників закладів вищої освіти в сучасних умовах, зокрема в контексті воєнного стану, залишається недостатньо висвітленим. Більшість досліджень проводилися до початку повномасштабної війни, не враховуючи її специфічного та руйнівного впливу на психологічний стан викладачів. Усталені моделі та рекомендації потребують переосмислення та адаптації до нових реалій, що характеризуються високим рівнем невизначеності, постійною загрозою та психотравматизмом.

Об'єкт дослідження– професійне вигорання як психологічний феномен.

Предмет дослідження– психологічні особливості професійного вигорання педагогічних працівників ЗВО.

Мета дослідження– теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні особливості професійного вигорання педагогічних працівників ЗВО, а також розробити рекомендації щодо його профілактики та корекції.

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі **завдання**:

1) провести теоретичний аналіз поняття феномену професійного вигорання педпрацівників ЗВО;

2) визначити та систематизувати психологічні умови професійного вигорання викладача університету;

3) здійснити емпіричне дослідження схильності до професійного вигорання у медпрацівників ЗВО.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та виконання визначених завдань, дослідження психологічних особливостей професійного вигорання медпрацівників ЗВО базується на комплексному підході, що поєднує теоретичні, емпіричні та математично-статистичні методи. Це забезпечило

всебічний аналіз проблеми та достовірність отриманих результатів. *Теоретичні методи дослідження.* Проведено систематизацію й узагальнення наукових джерел щодо професійного вигорання педагогів з метою виявлення основних теоретичних підходів, емпіричних даних та прогалин у дослідженнях. Застосовано порівняльно-історичний метод для аналізу еволюції уявлень про явище вигорання в контексті розвитку психологічної науки. *Емпіричні методи дослідження.* Збір фактичних даних здійснювався через анкетування (збір соціодемографічної інформації та виявлення впливових чинників) і стандартизовані психодіагностичні методики: опитувальник FPI для оцінки емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції професійних досягнень. *Якісні методи.* Напівструктуровані інтерв'ю та фокус-групи з викладачами дозволили глибше дослідити особистий досвід, чинники вигорання та потреби в психологічній підтримці. Контент-аналіз наративних даних дав змогу виокремити ключові теми й емоційні патерни, що доповнили кількісний аналіз.

Наукова новизна дослідження полягає у комплексному та системному вивченні проблеми професійного вигорання викладачів за умов, які суттєво відрізняються від попередніх періодів – в умовах воєнного стану. Проведено аналіз проявів та динаміки компонентів вигорання (емоційного виснаження, деперсоналізації, редукції особистих досягнень) з урахуванням безпосереднього впливу психотравмуючих чинників. Проаналізовано причинно-наслідкові зв'язки між конкретними чинниками та рівнем вираженості професійного вигорання у педагогічних працівників ЗВО. Досліджено індивідуально-психологічні характеристики як життєстійкість (резильєнтність), копінг-стратегії, емоційний інтелект та оптимізм впливають на рівень стресостійкості та здатність долати професійне вигорання саме в умовах підвищеного стресу.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання його результатів для збереження та зміцнення психологічного здоров'я педагогічних працівників ЗВО, підвищення якості освітнього процесу та забезпечення стабільності функціонування системи вищої освіти в умовах

кризових ситуацій. Це, зокрема, допомога в ідентифікації ранніх ознак професійного вигорання та розумінні його причин у власній професійній діяльності; надання конкретних інструментів та стратегій для самопомоги, розвитку копінг-стратегій та особистісної резильєнтності для ефективного подолання стресу та наслідків вигорання; забезпечення сталості та ефективності освітнього процесу, незважаючи на зовнішні виклики. Результати дослідження мають практичне значення, сприяючи покращенню психологічного благополуччя та професійної ефективності ключових суб'єктів освітнього процесу – професорсько-викладацького складу вітчизняних ЗВО, що є запорукою сталого функціонування та розвитку всієї системи вищої освіти в Україні.

Структура кваліфікаційного дослідження. Робота складається із вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку літературних джерел. Загальний обсяг кваліфікаційної роботи становить 46 сторінок, із них 41 сторінка – основний текст. Результати дослідження відображені в двох авторських публікаціях у вигляді тез доповідей на наукових конференціях.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ

ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

1.1. Поняття професійного вигорання викладача в сучасній психологічній науці

Ефективність та результативність професійної діяльності викладача зумовлена його індивідуально-психологічними особливостями, що допомагають протистояти деструктивному особистісному розвитку. До феномену деструктивного розвитку особистості професіонала відносять професійне вигорання. Багато дослідників [3; 12; 16; 23; 27; 30; 34; 41] розглядають професійну діяльність викладача ЗВО як ризикогенну щодо виникнення професійного вигорання. Це спричинено специфікою його діяльності, яка проявляється в інтенсивних, регламентованих, когнітивно складних, інформаційно та емоційно насичених комунікаціях, що передбачають суб'єкт-суб'єктну взаємодію. Неоднозначними є вимоги професійної діяльності до особистості викладача. По-перше, він має демонструвати відкритість, доброзичливість, емпатію, позитивний настрій, гнучкість та асертивність у спілкуванні, а по-друге – володіти високим рівнем витримки та самоконтролю вербальних та невербальних проявів, умінням керувати напруженою ситуацією.

Викладачі належать до професійної групи, у якій показники фізичного та психологічного здоров'я знижуються в міру збільшення стажу [7; 12; 24; 37; 43]. До стресогенних факторів, які можуть негативно впливати на професійне здоров'я викладача доцільно віднести:

- 1) оновлення контингенту студентів у кожному навчальному семестрі, що зумовлює необхідність побудови з новими студентами ефективної комунікації;

2) зниження рівня навчальної мотивації та пізнавальної активності студентів, що потребує підвищених енергетичних витрат з боку викладача щодо залучення студентів до освітнього процесу;

3) додаткова робота за сумісництвом, у зв'язку з фінансовою необхідністю, що скорочує час на відпочинок та захоплення; необхідність поєднувати наукову, педагогічну, методичну, організаційну роботу у ЗВО;

4) наявність нездорової конкуренції серед колег, що підвищує рівень тривожності та емоційного напруження;

5) знецінення результатів праці колегами, керівництвом, здобувачами.

Г. Фройденбергер, у 70-х роках минулого століття у своїй статті «Staff Burn-Out» описав стан емоційного та фізичного виснаження серед працівників соціальної сфери. Перше проявлялось у вигляді втоми, спустошення, відчуття власної непотрібності у здорових людей, коли ті надавали професійну допомогу хворим людям за допомогою інтенсивного спілкування [1; 9; 20; 34]. Працівники, з синдромом емоційного вигорання, не могли якісно виконувати свої професійні обов'язки, у них падав моральний дух, знижувалася продуктивність праці, в організації збільшувалася кількість прогулів працівників і звільнень. Ці теоретичні засади лягли в основу більшості подальших досліджень.

Крістіна Маслач коротко розкрила зміст цього явища: «Вигорання – це показник порушення рівноваги між тим, ким є людина, і тим, що вона повинна робити. Воно являє собою ерозію цінностей, гідності, духу та волі – ерозію людської душі. Це – недуга, що розповсюджується повільно і безперервно з плином часу, спрямовуючи людей у спіраль, що спадає униз, з якої чим далі, тим важче вибратися...» [38, с.114].

К. Маслач та її колеги вивчали працівників соціальної сфери, професійна діяльність яких була пов'язана з інтенсивним спілкуванням з іншими людьми і спрямована на вирішення їх поточних проблем. Дослідники розробили універсальну концепцію професійного вигорання, виділивши три ключові

компоненти: 1) емоційне виснаження, 2) деперсоналізація, 3) редукція персональних досягнень [2; 9; 12; 19; 25; 34; 42].

Механізм вигорання можна розглядати з позиції трьох підходів: 1) організаційного, 2) інтерперсонального, 3) індивідуального. В організаційному підході провідну роль у виникненні вигорання відіграє організаційне довкілля. Вигорання розглядається як деструкція організаційної поведінки, що негативно впливає на організацію та суб'єкта праці. У межах цього підходу професійне вигорання визначається організаційними умовами праці, стилем керівництва. Було встановлено, що існує взаємозв'язок між етичним лідерством керівника освітнього закладу та емоційним вигоранням педагогів. Якщо керівник освітньої організації поширює етичні цінності, налагоджує з педагогами позитивні відносини, що ґрунтуються на повазі та довірі, то у педагогів спостерігається зниження рівня емоційного виснаження та деперсоналізації.

З позиції інтерперсонального підходу вигорання виникає в результаті взаємодії працівника з реципієнтом, що спричиняє емоційне виснаження, деперсоналізацію, редукцію персональних досягнень.

Прихильники індивідуального підходу до теорії вигорання здійснюють пошук індивідуальних особливостей суб'єкта праці, які є передумовами вигорання. До індивідуальних особливостей викладачів, що впливають на появу симптомів професійного вигорання відносять: внутрішньоособистісні конфлікти, зовнішню мотивацію професійної діяльності, негативні установки до інших людей і до самого себе, ригідність, наявність акцентуації характеру, недостатність ресурсів для самореалізації.

На сьогодні існують розбіжності у назвах і змісті феномена вигорання. Часто використовують поняття «вигорання особистості», «вигорання душі», визначаючи даний синдром як деформацію комунікативної, емоційної та ціннісної сфер особистості. Адже вилікувати «вигорілу» особистість не можна, потрібно повністю змінити своє життя і стати іншою особистістю. Іноді під

терміном «емоційне вигорання» розуміють механізм психологічного захисту, який формується в особистості у вигляді повного або часткового пригнічення емоцій у відповідь на певні психотравмуючі впливи. Формування емоційного вигорання починається з фази *напруги*, яка змінюється фазою *резистенції* і завершується фазою *емоційного дефіциту*. Також це поняття розглядають як системну якість суб'єкта праці. Професійне вигорання є професійно-особистісною деструкцією. Професійне вигорання як системна якість проявляється в психічних станах, установках, ставленні до себе, до власних здобутків та інших суб'єктів професійної діяльності.

О. Стельмах трактує професійне вигорання як «процес, щорозвивається на фоні хронічного стресу і веде до виснаження емоційно-енергетичних і творчих ресурсів людини яка працює, в тісній міжособистісній взаємодії, в емоційно напруженій атмосфері» [35].

Доцільно використовувати термін «професійне вигорання», наголошуючи на тому, що даний синдром є системним феноменом, який представляє результат взаємодії освітньої організації та викладача як суб'єкта професійної діяльності. Прикметник *професійний* підкреслює, що генеза цього феномену обумовлений труднощами професійної адаптації та деструкціями професійно-особистісного розвитку викладача.

Було доведено, що викладачам соціогуманітарних дисциплін більше притаманна схильність до професійного вигорання, аніж їхнім колегам, які викладають науково-природничі дисципліни. Дані відмінності зумовлені значними енергетичними затратами викладачів гуманітаріїв, викликаними специфікою змісту гуманітарного знання, що потребує постійної рефлексії та емоційного залучення студентів до навчального процесу. За умов, що не всі здобувачі гуманітарних факультетів володіють високим рівнем навчальної мотивації та пізнавальної активності, педагоги змушені затрачати значні зусилля для розвитку у студентів рефлексивних умінь, особистісних смислів.

Внаслідок цього у викладача може розпочатися розвиток емоційного виснаження [5; 15; 24; 40].

Організаційні умови праці викладача, є причиною професійного вигорання наступні:

- 1) велике навчальне та позанавчальне навантаження;
- 2) обмежені терміни виконання безлічі завдань та доручень;
- 3) постійний перегляд та оновлення змістудисциплін що викладаються, а також форм та методів навчання;
- 4) необхідність швидкого оволодіння цифровими технологіями;
- 5) інтенсивна робота в електронному інформаційно-освітньому доквіллі;
- 6) низька оплата праці;
- 7) негативна атмосфера у колективі викладачів;
- 8) перекладання доручень та відповідальності на підлеглих;
- 9) знецінення праці викладачів та якості послуг;
- 10) зневага цінностями та потребами викладачів.

Дослідження викладачів жіночої статі різного вікового діапазону (до 30 років, 30-49 років, 50 і більше років) проведене за методикою діагностики рівня емоційного вигорання показало, що у них сформованою фазою емоційного вигорання є *резистенція*, серед симптомів найбільше виражені *неадекватне емоційнереагування* та *редукція професійних обов'язків*. Жінки-викладачі прагнуть знизити тиск зовнішніх обставин і набути психологічного комфорту. І тому вони починають менше проявляти емоції у професійній діяльності за допомогою вибіркового емоційного реагування на ситуації, намагаються полегшити чи скоротити професійні обов'язки, що вимагають значних емоційних затрат. Такі викладачі сприймаються студентами та колегами як байдужі, емоційно черстві, як такі, що виявляють неповагу до особистості іншої людини. Педагогіз сформованою фазою емоційного вигорання не здатні ефективно здійснювати професійну діяльність, а це, у свою чергу, відбивається на якості підготовки студентів.

Професійна діяльність викладача ЗВО відноситься до типу ризикогенних за виникненням професійного вигорання. Це виявляється у емоційній спустошеності, у відчуттях нестачі емоційних ресурсів, в емоційних зривах, в небажанні виконувати професійні обов'язки. Редукція персональних досягнень виражається в низькій оцінці власної професійної компетентності, в знеціненні результатів своєї праці, в негативному самостваленні, в зниженні прагнення до самореалізації, зовнішнім локусом контролю, зменшенні емоційної та смислової насиченості життя, а також використанням неконструктивних копінг-стратегій. Крім того, що синдром професійного вигорання негативно позначається на здоров'ї викладача, він також негативно впливає на ефективність та продуктивність професійної діяльності та, відповідно, на якість професійної підготовки студентів.

1.2. Особливості педагогічної діяльності у ЗВО як чинник психоемоційного навантаження

Ефективність праці, багато в чому визначають умови праці, що виражаються у змісті, особливостях та режимі діяльності. Діяльність викладача ЗВО можна віднести до складноорганізованої. Вона поєднує:

- педагогічний аспект;
- організаційний аспект;
- методичний аспект;
- науковий аспект;
- інноваційний аспект;
- міжособистісний аспект.

Способи реалізації цих аспектів є різними, але у поєднанні вони сприяють підготовці студентів до професійної діяльності. Професія педагога належить до професій типу «людина – людина». К. Роджерс, описує допомагаючу

взаємодію, як відносини, в яких одна людина сприяє іншій людині в особистісному зростанні, усвідомленні себе, підвищенні якості життєдіяльності та формуванні особистісної зрілості [32]. Професія педагога спрямована на побудову особливих відносин із своїми учнями, на педагогічну діяльність, і на те, що об'єктом та результатом праці педагога – є інша людина. У процесі також впливу викладач формує в здобувачеві інтелектуальні, особистісні та духовні якості.

Професійна діяльність педагога передбачає насамперед, передачу певних знань, пов'язана із взаємовідносинами з людьми та спрямована на виявлення задоволення потреб здобувачів освіти [6]. Тому необхідно мати емпатичні здібності та відкритоставитись до оточуючих, у межах своєї професійної діяльності.

Робота викладача поєднує в собі не лише навчальну а й науково-дослідну складову, тому варто дотримуватись оптимального балансу між викладацькою та дослідницькою діяльністю. У разі надмірного обсягу педагогічної роботи, можливість займатися науковими дослідженнями скорочується. І зворотний ефект відбувається, коли педагог приділяє надто багато часу для науково-дослідної роботи, але при цьому менше уваги приділяє педагогічному розвитку, а це призводить до зниження якості навчального процесу. Власне рівновага між науковою та викладацькою діяльністю, здатна забезпечити ефективне виконання педагогом своїх професійних обов'язків. Тому вміння поєднувати ці два види діяльності є важливим для працівника ЗВО. Порушення цієї рівноваги не лише впливає на якість освітнього процесу, але й стає одним із чинників підвищеного психоемоційного навантаження викладача, що, в свою чергу, сприяє розвитку емоційного вигорання.

Слід звернути увагу на інші особливості роботи викладача ЗВО:

1. Науково-педагогічна діяльність викладача є багатоаспектною і повинна поєднувати різноманітні уміння та навички;

2. Важливою є професійна відповідність, наявність у викладача наукового ступеня.

3. Дотримання вимог до педагогічної діяльності, зокрема виконання навчального навантаження, здійснення методичної та виховної роботи, організація наукової діяльності.

4. Постійна взаємодія та комунікація із студентами та колегами, що є невід'ємною складовою викладацької діяльності.

5. Успішне професійне становлення педагога вимагає певних знань, вмінь, ораторських навичок, культури, цінностей, індивідуальної манери та стилю викладання.

6. Результат діяльності викладача відстрочений у часі та матеріалізується в його студентах; такі показники складно виміряти.

Було доведено, що молоді педагоги залишають педагогічну сферу у перші п'ять років трудової діяльності. А ті, хто залишився працювати через 11-16 років набувають енергозберігаючих стратегій виконання професійних обов'язків. Діяльність викладача передбачає проходження через певні кризові стани в процесі професійного становлення (рис.1.1).



Рис. 1.1. Професійні кризи педагогічного працівника

На сьогодні багато чинників сприяють розвитку емоційного вигорання педагогів вищої школи, наприклад, інтенсивна праця, зниження престижності

педагогічної праці, недостойна оплата, бюрократія, високий рівень психоемоційного навантаження, впровадження інноваційних методів та технологій навчання у ЗВО. Такі умови активують захисні механізми організму, що дозволяють зменшити негативний вплив довкілля та зберегти професійні прагнення.

Як бачимо, процес професійного вигорання не є простим наслідком індивідуальної неспроможності подолати стрес. Він виникає як «продукт» постійного та систематичного впливу стресових факторів, що включають як особистісні характеристики педагога так і організаційні аспекти робочого середовища та культуру роботи загалом.

Означимо внутрішні та зовнішні чинники, що впливають на вигорання. До внутрішніх чинників відносять:

1) особистісний (індивідуальний) – проблеми особистого характеру, недостатній рівень матеріального забезпечення, умови та якість життя, відсутність можливостей для самореалізації на роботі та вдома;

2) комунікативний – неможливість побудувати ефективну комунікацію зі студентами, їхніми батьками, колегами по роботі, керівництвом.

Зовнішні чинники, що впливають на професійне вигорання:

1) організаційний – нечіткість або конфлікт ролей, відсутність контролю, недостатня винагорода, порушення справедливості, недостатня підтримка колективом, невідповідність цінностей;

2) характер професійної діяльності.

Слід зазначити, що ми також виділяємо такі чинники, як організаційний стрес, пов'язаний з атмосферою у колективі, керівництвом, високим рівнем тривожності (особистісної і ситуативної). Ці чинники позначаються лише на рівні залученості до роботи, адекватності прояву емоцій стосовно студентів, що спричиняє особисту незадоволеність, появу депресивного стану, зокрема стресу. Вивченням організаційних чинників займалась К. Маслач. У результаті досліджень нею окреслено шість організаційних факторів професійного

вигорання, що пов'язані зі стресом: «робоче навантаження», «контроль і автономність співробітника», «сприйняття винагороди», «психологічна сумісність співробітника з діяльністю та колегами», «сприйняття справедливості декларованими/прихованими цінностями організації» [44]. Ще один організаційний фактор виділили японські науковці – «involvement», що в перекладі означає «залученість», у даному контексті залученість педагога до професійного процесу. Цей фактор проявляється у порушенні порядку дня, виникненні дратівливості та появі шкідливих звичок [42].

Трифакторна модель вигорання дозволяє виділити середню величину вигорання, при якій спостерігаються високі показники емоційного виснаження, і є перехідним рівнем. До цієї стадії вигорання емоційно-енергетичний запас протидіє зростаючій деперсоналізації та редукції особистих досягнень. Двофакторний підхід передбачає наявність таких двох компонентів як виснаження («афективний» фактор, постійні скарги на погане самопочуття, нервові напруження) та деперсоналізація («установчий» фактор – зміна ставлення не лише до студентів, колег по роботі але й до самого себе). Крім того, взаємозв'язок професійного вигорання з соціальними особливостями зумовлений стажем педагогічної роботи. Тобто після 10-15 років роботи на викладацькій посаді спостерігається спад професійної діяльності, виникає *педагогічний криз*.

Педагогічний криз має такі три групи ознак:

1) ознаки, пов'язані із науковою діяльністю (бажання запроваджувати інновації у навчальний процес, опановувати новітні прийоми та техніки викладання, повідомити про нові наукові відкриття, але при цьому не вдається досягти поставленої мети за відведені години роботи);

2) ознаки, пов'язані із здійсненням педагогічного процесу (поява звичної системи роботи, педагогічних прийомів та страх їх зміни);

3) ознаки, пов'язані із оточенням (відсутня підтримка у колективі, виникнення почуття власної непотрібності, неефективності).

Ми можемо зробити висновок про те, що педагогам зі стажем роботи понад 15 років притаманна постійна невдоволеність власною роботою та навчальним процесом. У них спостерігається виникнення так званого «емоційного перенесення». Отже, педагогічний стаж викладача має взаємозв'язок із рівнем професійного вигорання. Протягом перших 20 років діяльності цей показник поступово зростає, після чого настає стан стабілізації. Слід зазначити, що професійна діяльність викладача ЗВО тісно пов'язана із міжособистісними взаєминами, орієнтована на задоволення потреб не лише студентів а й колег, усвідомлення спільних цілей. Крім того, педагогічному працівнику мають бути притаманні загальнолюдські якості й цінності, зокрема турбота про інших, комунікабельність, здатність до взаємодії та прагненням особистісного розвитку. Діяльність викладача вищої школи є поліфункціональною і реалізується в кількох напрямках: педагогічному, організаційному, методичному, науковому тощо. Мотиви та потреби викладача визначають спрямованість його професійної діяльності та спонукають до її здійснення.

Процес професійного вигорання є не просто результатом індивідуального неспроможного подолання стресу. Він є «продуктом» постійного та системного стресу, пов'язаного не тільки з самим позиціонуванням педагога в роботі (його роллю, відповідальністю, внутрішніми установками), а й із організаційними моментами на робочому місці та культурою роботи загалом. До таких організаційних факторів належать нижчеперелічені (рис. 1.2):

- нечіткість або конфлікт ролей: розмитість посадових обов'язків, суперечливі вимоги з боку адміністрації та студентів;
- відсутність контролю: обмеженість впливу на прийняття рішень, що стосуються власної діяльності, відсутність автономії;
- недостатня винагорода: як матеріальна, так і психологічна (визнання, похвала, можливості кар'єрного зростання);

- порушення справедливості: нерівномірний розподіл навантаження, необ'єктивна оцінка діяльності, кумівство;
- дефіцит підтримки спільноти: відсутність ефективних комунікацій з колегами та адміністрацією, ізоляція;
- невідповідність цінностей: розбіжність між особистими цінностями педагога та цінностями освітньої організації.

В умовах війни ці чинники набувають особливої актуальності. Невизначеність щодо майбутнього, постійна загроза безпеці, необхідність адаптації до дистанційних або змішаних форм навчання в екстремальних умовах (відключення світла, нестабільний інтернет), робота з травмованими студентами, які переживають значний стрес, а також особистісні втрати, пов'язані з війною, багаторазово посилюють психоемоційне навантаження.



Рис. 1.2. Організаційні чинники появи професійного вигорання педагогічних працівників

Усе вищезазначене робить педагогічних працівників ЗВО надзвичайно вразливими до розвитку всіх трьох компонентів професійного вигорання: емоційного виснаження, що виявляється у відчутті спустошеності та перевтоми; деперсоналізації, яка характеризується цинічним та байдужим ставленням до студентів та колег; та зниження особистих досягнень, що виражається у втраті віри у власну професійну компетентність та значущість своєї роботи.

Висновки до розділу 1

Професійна діяльність педагогічного працівника ЗВО є однією з найбільш психоемоційно напружених та стресогенних. Це зумовлено синергічним впливом низки негативних чинників, що значно підвищують ризик розвитку професійного вигорання (burnoutsyndrome). Дана проблема набуває особливої гостроти та наукової значущості в контексті сучасних реалій, зокрема в умовах тривалого воєнного стану в Україні. Інтенсифікація освітнього процесу, яка виявляється у постійному зростанні навчального навантаження, необхідності опанування нових освітніх технологій, адаптації до інноваційних методик викладання та систем оцінювання, а також розширення спектру науково-дослідної та методичної роботи, створює перманентний тиск на викладачів. Ця інтенсивність, поєднана зі зниженням престижності педагогічної праці в суспільстві, яке часто супроводжується недостатнім матеріальним стимулюванням, формує підґрунтя для хронічного стресу.

Наукові джерела одностайно відносять професію педагога до категорії стресогенних, підкреслюючи її високий потенціал для формування емоційного

виснаження. В основі цього лежить постійна та інтенсивна взаємодія з людьми (студентами, колегами, адміністрацією), яка вимагає значних емоційних затрат, здатності до емпатії, вирішення конфліктних ситуацій та підтримання високого рівня комунікативної компетентності. Когнітивні та поведінкові вимоги також є суттєвими: постійна необхідність оновлювати знання, бути обізнаним у новітніх наукових досягненнях та методологіях. Таким чином, дослідження факторів та психологічних особливостей вигорання педагогів вищої школи в сучасних умовах є не лише актуальним, а й критично важливим для збереження кадрового потенціалу української освіти, забезпечення її стійкості та підтримки якості підготовки фахівців, що має стратегічне значення для відновлення та розвитку нашої країни.

РОЗДІЛ 2

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ПОЯВИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

2.1. Роль стресу як чинника розвитку синдрому вигорання

Стимулом розвитку вигорання є наявність перманентного, наростаючого стресу, що не має емоційного виходу. Стрес (від англ. *stress* – тиск, натиск, навантаження, напруга):

1) неспецифічна реакція організму на вплив фізичний чи психологічних факторів, що порушує його гомеостаз;

2) відповідний стан нервової системи організму [2; 13; 34; 41; 43].

Стрес виникає під впливом довкілля, це є реакцією організму на екстремальні життєві ситуації, на конфлікти, надмірно складні робочі завдання, небезпечні ситуації. Формування стресу може бути пов'язане з тривалим впливом постійних або повторюваних життєвих обставин. Стрес – є неминучим наслідком сучасних реалій нашої держави. На його виникнення впливають різні чинники, але найважливішими з них є індивідуальні особливості людини, методи реагування і сприйняття. Наслідки стресу дуже негативно впливають на психіку і фізичний стан людини.

За теорією Г. Сельє «стрес» – неспецифічна нейрогуморальна відповідь організму на дію стресових факторів різної природи (фізичних, хімічних, біологічних, соціальних)» [8]. Він виділив три основні стадії стресу. Кожна з цих стадій впливає на функціонування нервової та ендокринної систем:

1) реакція тривоги (мобілізація адаптаційних можливостей);

2) стадія опірності;

3) виснаження.

Також завдяки Г.Сельє було введено поняття стресорів, які здатні викликати стресову реакцію [8].

Дослідження стресу показали, що природа його виникнення буває «біологічною» та «психологічною». Біологічний стрес – це реакція у відповідь на вплив двох і більше стресорів різної природи, які діють одночасно. До таких стресорів відносять фізичні, хімічні, біологічні, соціальні тощо. Психологічний стрес володіє набором специфічних особливостей, він настає не тільки у відповідь на стресову подію, що відбулася, а може виникати у людини, яка перебуває в очікуванні негативних подій. У психології під професійним стресом розуміється складний, багатофакторний процес, що виявляється у психофізіологічному реагуванні на складні ситуації, що постають у процесі професійної діяльності. Такий вид стресу супроводжується мобілізацією захисних систем організму та психіки. Професійний стрес внесено до міжнародної класифікації хвороб (МКБ-10). Формування професійного стресу відбувається при значних робочих навантаженнях, відсутності чітких розмежувань посадових обов'язків, негативних відносинах у робочому колективі, неадекватному керівництві, деструктивних відносинах, недостатній оплаті праці, монотонності і одноманітності професійних обов'язків, відсутності розвитку та зростання організації. Окрім цього, на розвиток професійного стресу впливають умови праці, які забезпечує роботодавець. Так на підвищення рівня стресу та напруженості, може впливати нестача світла, задуха та тіснява у приміщеннях, відсутність особистих кордонів та простору, небезпека травматизму, понаднормова праця, інтенсивність праці.

Інформаційний стрес виникає через перевантаження інформацією, коли людина не здатна впоратися з поставленими завданнями, через умови обмеженого часу на виконання роботи, відсутність необхідної інформації, Стрес може посилюватися, у тих випадках, коли працівник несе особисту відповідальність за прийняття рішень. Емоційний стрес важко переживається педагогом. У процесі відбувається руйнація глибинних установок і цінностей

людини. Комунікативний стрес пов'язаний з глибокими проблемами у діловому спілкуванні.

До суб'єктивних факторів, що спричиняють появу стресу належать внутрішньоособистісні та міжособистісні. До перших відносять низьку самооцінку, страх поразок та помилок, низьку мотивацію, відсутність конкретних цілей на майбутнє, стан здоров'я, низьку кваліфікацію, гіпервідповідальність, недостатній стаж роботи. Міжособистісні чинники поєднують відсутність чітко поставлених завдань та критеріїв від керівника, надмірний контроль з боку керівництва або, навпаки, відсутність уваги, пасивний підхід до роботи, некомпетентність, конкуренцію з колегами, відсутність взаємовідносин, небажання допомагати один одному, задрість. Крім негативних наслідків на організм, стрес здатний надавати і позитивний вплив. Позитивний стрес називається еустрес (термін походить від слова ейфорія). Може сприяти мобілізації всіх ресурсів організму, включаючи імунну систему [3; 7; 14; 23; 37].

Ми вважаємо, що слід запровадити ще один фактор професійного вигорання – організаційний стрес. Рівень стресу підвищується у зв'язку зі зростанням кількості робочих годин, невідповідністю докладених зусиль та строків виконання робіт, поставлених керівництвом. Серед причин стресу виділимо наступні:

- 1) значний внесок у роботу власних внутрішньоособистісних ресурсів та відсутність визнання та позитивної оцінки;
- 2) фізичне безсилля, відсутність нормального відпочинку та порушення режимів сну;
- 3) діяльність без подальшого професійного вдосконалення;
- 4) ворожі та конфліктні взаємини з оточуючими;
- 5) відсутність підтримки колег;
- 6) емоційну насиченість чи когнітивну складність комунікації.

Появи стресових ситуацій практично неможливо уникнути у будь-якій навчальній організації, оскільки процес формування стресу має складну і багатоступінчасту структуру. Дисбаланс в навчальному закладі, що супроводжується появою організаційного стресу може бути спричинений недостатнім фінансовим забезпеченням, недотриманням стабільної та позитивної атмосфери в колективі, низькою конкурентоспроможністю. Слід зазначити, що чим більше педагог відчуває радість від робочого процесу, власну значимість для навчальної організації, чим вищий рівень життя педагога може забезпечити ЗВО, тим лояльнішим буде педагог до свого роботодавця.

Організаційний стрес – це психічна напруга, яка тісно пов'язана з недосконалістю організаційних умов праці, з надмірним навантаженням при виконанні професійних обов'язків на робочому місці в конкретній організаційній структурі (деканаті, кафедрі), із виникненням непередбачуваних ситуацій [6; 24; 40]. Можна зробити висновок про те, що викладачі з високим рівнем відповідальності мають нижчий поріг захисту від організаційного стресу, тому що відчувають постійне хвилювання не лише за себе, а й за колектив, вболівають за загальну справу і, як наслідок, відчувають професійне вигорання набагато раніше за своїх менш відповідальних колег.

2.2. Феномен тривожності та особливості його впливу на професійне вигорання працівників ЗВО

Педагогічна діяльність пов'язана з безліччю психологічних явищ, зокрема і в педагога можуть виявлятися ознаки тривожності. Узагальнене визначення тривожності пов'язане з очікуванням якихось негативних емоцій чи очікуванням того, що ті чи інші події та процеси можуть призвести до несприятливих наслідків. Тривожність можна також визначити як тугу, спрямовану у майбутнє. Проте слід зазначити розмежування понять *тривога* та

тривожність. Тривога може бути як емоційним станом людини, так і певною психологічною рисою, особливістю притаманною тому чи іншому типу темпераменту. Тривожність можна визначити лише як цілісне психологічне явище.

Багато дослідників співвідносять поняття тривожності і страху, порівнюючи його із почуттям голоду і розривом між *тепер* і *пізніше* [4; 7; 23; 31; 40]. Проте страх – це скоріше реакція організму на появу небезпеки, а тривожність з'являється внаслідок наявності загрози людині як біосоціальной сутності. Таким чином, тривожність має форму переживань, стресу через утиск та придушення потреб і моральних цінностей людини в соціумі. Адекватна оцінка свого рівня тривожності є невід'ємною складовою ефективною педагогічної діяльності у ЗВО.

У психології виділяють два типи тривожності – *особистісну* та *ситуативну* (реактивну). Особистісна тривожність зумовлює схильність людини до тривоги і дає розуміння того, як людина реагує на різні «тривожні» ситуації. Така тривожність з'являється після появи стресогенів, які впливають на сприйняття свого Я. Ситуативна тривожність – це стан людини, що виникає внаслідок стресової ситуації, що супроводжується емоційним розладом. Ситуативну (реактивну) тривожність можна виміряти з позиції часу та інтенсивності.

Існує безліч досліджень на тему рівня тривожності педагога, що обґрунтовують взаємозв'язок цього феномена з рівнем професійного вигорання. Розглянемо деякі з них. Тривожність педагога залежить від таких чинників: страху соціальних змін, категорії, стажу роботи. Для дослідження слід використовувати наступні психодіагностичні методики:

1. Методика визначення рівня тривожності Ч. Спілбергера.
2. Методика вивчення тривожності та причин її виникнення у педагога.
3. Методика діагностики готовності освітян до проведення інноваційних змін.

4. Особистісна шкала прояву тривоги Дж. Тейлора.

5. Методика тривожності та депресії.

Численні дослідження показали, що у педагогів, які мають стаж роботи 20 років і більше, рівень тривожності був набагато нижчим (див. [17; 24; 27]). Це підтверджує взаємозв'язок стажу педагога та рівня його тривожності, отже, можемо дійти невтішного висновку у тому, що особистісна тривожність є психологічною змінною. Ґрунтуючись на опрацюванні оприлюднених досліджень, ми можемо визначити тривожність як чинник вигорання педагога, оскільки емоційний стан пов'язаний з появою вигорання педагогів. Чим вищим є рівень тривожності, то швидше педагог починає відчувати втому, постійну перенапругу, відчуженість, бажання уникнути проблеми, а не намагатися їх вирішити. Доказом цього факту також є наше дослідження, що проведене на основі методу рангової кореляції Спірмена. Ми використовували такі показники, як самопочуття, активність, настрій педагога, особистісна і реактивна тривожність, ефективність роботи педагога та задоволеність роботою. Група досліджуваних складала 25 педагогів із середнім віком 47 років (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Матриця інтеркореляцій

	САН	ОТ	РТ	ЗР	ЕР
Самопочуття, активність, настрій	1	-0,65	-0,66	-0,35	0,45
Особистісна тривожність	-0,65	1	0,75	0,18	-0,38
Реактивна тривожність	-0,66	0,75	1	0,33	-0,25
Задоволення роботою	-0,35	0,18	0,33	1	-0,36
Ефективність роботи	0,45	-0,38	-0,25	-0,36	1

Проаналізувавши таблицю можемо констатувати, що, оскільки самопочуття і особистісна тривожність педагога, особистісна і реактивна

тривожність та ефективність його роботи, мають негативну кореляцію, то вищим рівням особистої та ситуативної тривожності буде відповідати низька ефективність роботи, а ефективність роботи педагога безпосередньо пов'язана з задоволеністю та відбивається на всіх сферах людської діяльності. Отже, це впливатиме і на ефективність діяльності педагогів, їхню особистісну позицію і самооцінку. Таким чином можемо зробити висновок, про те, що більшість фахівців говорить про необхідність урахування мінімум трьох фаз для визначення наявності вигорання. Що стосується поняття вигорання, не все так однозначно, однак, більшість дослідників сходяться на думці, що емоційне вигорання – це захисна реакція психіки на тривалий, наростаючий стрес без емоційного розвантаження.

Поняття вигорання та стресу тісно пов'язані між собою, постійний стрес веде до виникнення психічних та фізичних відхилень, розвитку психосоматичних захворювань. Внаслідок постійного стресу виснажуються адаптаційні та захисні системи організму. Синдром емоційного вигорання є захисною реакцією на постійний професійний стрес. Спочатку вважалося, що до вигорання схильні лише працівники соціальної сфери, які мають щоденний контакт з іншими людьми, але пізніше група ризику розширилася, проте, на думку багатьох учених, медичні працівники, волонтери та педагоги найбільше схильні до виникнення професійного вигорання.

У специфіці роботи педагога ЗВО багато стресових ситуацій, що призводять до професійного вигорання, зокрема: необхідність постійної взаємодії не лише зі здобувачами, а й з колективом, велика кількість обов'язків та відповідальність, невміння ефективно справлятися з стресом, підвищена особистісна та ситуативна тривожність викликана незадоволеністю власною роботою, відсутність адекватної конкуренції. Вигорання педагогічного працівника сприяє зниженню працездатності, втрати мотивації до якісного виконання роботи, у деяких випадках можуть виникати психосоматичні проблеми.

Важливою проблемою сучасного освітнього простору є дисбаланс між обсягом робочого навантаження педагогів та наявністю адекватних підходів і методик боротьби з вигоранням. За умов постійного зростання вимог до викладачів (інновації, цифровізація, наукова активність, а в умовах воєнного стану – психологічна підтримка студентів та адаптація до кризових умов), існуючі системи підтримки часто виявляються недостатніми або відсутніми. Таким чином, виникає гостра, системна потреба у кваліфікованій психологічній підтримці педагогів, яка б не була епізодичною, а мала превентивний та системний характер.

Грунтуючись на провідних теоріях професійного вигорання (зокрема, моделі К. Масlach, Г. Фройденбергера та концепції організаційного стресу, ми можемо стверджувати, що ефективне подолання та профілактика цього синдрому вимагає комплексного підходу, у якому повинні брати участь не лише самі педагоги, активно працюючи над розвитком власних психологічних ресурсів, а й, що критично важливо, їхні керівники на всіх рівнях управління ЗВО. Це означає, що слід переглянути та оптимізувати способи підтримки педагогів безпосередньо під час їхньої науково-педагогічної діяльності, інтегруючи психологічні аспекти в корпоративну культуру. Необхідно створити сприятливу, безпечну та підтримуючу атмосферу на робочому місці, що передбачає чіткість у розподілі обов'язків, справедливу систему винагороди, заохочення професійного розвитку та взаємної підтримки. Більше того, важливо розробити та імплементувати систематичні методи раннього виявлення та своєчасного усунення професійного та емоційного вигорання педагогів, що включатиме регулярні психологічні скринінги, доступ до консультацій психологів, організацію тренінгів з управління стресом, розвиток навичок саморегуляції та резильєнтності. Такий інтегрований підхід є запорукою збереження кадрового потенціалу та забезпечення стабільності освітнього процесу в сучасних складних умовах буремного вітчизняного сьогодення.

Висновки до розділу 2

Значна кількість розроблених методик та наукових доробок у цій сфері пояснюється мультифакторною природою професійної деформації особистості педагогічних працівників ЗВО. Цей складний феномен спричинений сукупністю внутрішніх та зовнішніх чинників, які взаємодіють і підсилюють один одного, призводячи до кумулятивного стресу та подальшого виснаження. Серед ключових детермінант професійного вигорання у педагогів ЗВО виділяються як соціально-демографічні характеристики, так і психологічні особливості та організаційні аспекти. Зокрема, стаж роботи (особливо критичні періоди адаптації та тривалої професійної діяльності), стать (з огляду на різні патернікопінг-стратегій та емоційного реагування), вік педагога (із характерними для різних вікових груп кризами та ресурсами), а також рівень особистісної та ситуативної тривожності є значущими предикторами. Крім того, організаційний стрес, спричинений неефективним менеджментом, відсутністю чітких посадових інструкцій, перевантаженням та недостатньою винагородою, у поєднанні з особистісним стресом, пов'язаним із внутрішніми конфліктами, перфекціонізмом або дефіцитом психологічних ресурсів, створюють кумулятивний вплив, що істотно підвищує ризик вигорання. Ці чинники позначаються не лише на якості життя викладача, призводячи до погіршення фізичного та психічного здоров'я, зниження життєвої енергії та емоційного благополуччя. Їхній деструктивний вплив безпосередньо відображається на педагогічній діяльності, викликаючи зниження мотивації до роботи, втрату креативності, формальне ставлення до виконання обов'язків. Особливо відчутними є наслідки вигорання на міжособистісних взаєминах зі студентами та колегами, що проявляється у прояві цинізму, відстороненості (деперсоналізації), конфліктності та зниженні емпатії, що негативно впливає на освітній клімат та загальну ефективність навчального процесу в університеті.

РОЗДІЛ 3

ПРАКТИКА ВИВЧЕННЯ СХИЛЬНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ ЗВО

Підвищення ефективності навчального процесу та відповідно до якості підготовки випускників ЗВО є проблемою, яка потребує комплексного підходу до її вирішення. Проблема забезпечення психологічного стану викладача особливо набула актуальності в ХХІ століття. Підвищення вимог, часом завищене, призводить до постійних стресових ситуацій, а вони – до психічних, емоційних та фізичних виснажень. У свою чергу зазначені виснаження погіршують нервово-психічний стан викладацького корпусу ЗВО та відповідно сприяють виникненню та посиленню невротичних розладів у викладачів.

Причина виникнення професійного вигорання професорсько-викладацького складу ЗВО характеризується наступними чинниками:

- 1) відсутністю чіткого зв'язку між педагогічною діяльністю та результатом, невідповідністю результатів витраченим зусиллям;
- 2) тимчасовим регламентуванням діяльності (заняття, модуль, семестр, навчальний рік), обмеженістю часу лекції для реалізації поставленої мети;
- 3) невмінням регулювати власні емоційні стани;
- 4) неунормованістю певних моментів педагогічної діяльності (навантаження, розклад, аудиторія, моральне та матеріальне стимулювання);
- 5) відповідальністю перед завідувачем кафедри, деканом, ректоратом, колегами по кафедрі загалом за результат своєї праці;
- 6) відсутністю навичок комунікації та вміння виходити із важких ситуацій спілкування зі студентами, колегами, керівництвом.

Значним чинником демотивації діяльності викладача, що сприяє емоційному вигоранню, є низька заробітна плата. Наявний рівень зарплати сприймається викладачем як невизнання його праці. Через низький рівень

оплати праці добробут сімей викладачів залишається низьким. Тому більшість викладачів змушена мати додатковий заробіток. Додаткове навантаження призводить до цейтноту та необхідності працювати вдома у вихідні та святкові дні, що ще більше посилює емоційне виснаження.

При роботі викладача за класичною схемою вивчення курсу дисциплін, що читаються, виникає режим живого спілкування зі студентами, що дозволяє при необхідності вносити корективи в лекції та практичні заняття. Однак робота в цьому режимі може бути додатковим фактором виникнення у викладачів синдрому вигорання, який виявляється в наступному:

- 1) неорганізованості, що заважає викладу матеріалу;
- 2) зайвій розкутості студентів, що межує з вседозволеністю;
- 3) відсутністю зацікавленості у навчанні.

В цьому випадку викладач втрачає інтерес до спілкування зі студентами, лекції проводить формально без емоційного забарвлення.

З вищенаведеного однозначно випливає, що більшість викладачів наших ЗВО схильна до синдрому емоційного вигорання. Слід зазначити, що синдром надає вплив не тільки на викладачів, але й опосередковано на студентів навчального закладу.

Синдрому емоційного вигорання притаманні три стадії розвитку:

перша – нервова напруга, що виражається у відчутті підвищеної відповідальності, придушенні емоцій, невдоволенні собою, нечутливості до речей, які раніше викликали гостру реакцію, тривозі та депресії, стан емоційного глухого кута, загнаності;

друга – опір, що полягає в спробах убезпечитись від неприємних вражень, виникнення негативних почуттів до колег по кафедрі та студентів, неадекватних емоційних реакціях, спрощення професійних обов'язків, вибіркового виконання професійних функцій, економії емоційних витрат;

третья – емоційне виснаження, що виражається в емоційній спустошеності та втомі, викликане власною роботою в університеті.

До ознак, що характеризують виникнення синдрому вигорання, належать:

1. Фізичні та соматичні ознаки, що включають: запаморочення та головні болі; втрату апетиту та ваги; виснаження; сонливість; пітливість; тремтіння в кінцівках, особливо в кінчиках пальців рук; м'язову втому та слабкість.

2. Емоційні ознаки: невпевненість у собі; байдужість до результатів своєї роботи; можлива істерика; депресія.

3. Психологічні: відсутність мотивації та бажання зростати як викладач; робота на кафедрі та її результати більше не приносять задоволення; погіршення сприйняття колег по роботі.

4. Поведінкові: «випадкові» помилки, описки, недоліки, неухважність, зниження рухової активності; вживання наркотиків, алкоголю; трудоголізм.

Діяльність викладача ЗВО багато в чому зумовлена характеристиками його особистості, що потребують аналізу причин виникнення емоційного вигорання та вивчення профілактики їх психологічних проявів.

Психологічне дослідження особистості викладачів здійснювалося за допомогою емпіричного методу. Інформаційною базою для отримання вихідних даних для подальшого аналізу був професорсько-викладацький склад Західноукраїнського національного університету. В основу статистичного обстеження було покладено вибірковий метод через неможливість проведення суцільного спостереження (всього професорсько-викладацького складу ЗУНУ) через велику зайнятість співробітників та відмови від афішування своєї участі у дослідженні. Викладачі у віці 60 років і більше незалежно від гендерної ознаки відмовилися від тестування під різними приводами. Спілкування з представниками цього контингенту дозволило зробити висновок, що практично всі вони схильні до синдрому емоційного вигорання, що є професійною хворобою викладачів ЗВО. Підтвердження цієї гіпотези підтвердило припущення про залежність ступеня тяжкості синдрому емоційного вигорання від віку та стажу роботи викладача. За всієї щирої поваги до викладачів старшого віку, втрату внаслідок синдрому емоційного вигорання певних

якостей вони намагаються компенсувати визнанням явних і уявних заслуг, яке залежно від ступеня ураженості синдромом набуває часом гіпертрофованих форм. Тотальне звільнення викладачів 55-60 років, що відзначається у низці ЗВО, не є панацеєю підвищення якості навчального процесу, оскільки, як показує практика, викладач стає професіоналом лише після 5-10 років роботи.

Відхід старих викладачів без відповідної та своєчасної підготовки наступного покоління однозначно призведе до стагнації та погіршення якості підготовки випускників. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є профілактика синдрому емоційного вигорання старшої вікової категорії викладачів навчального закладу з орієнтацією на професійне життя.

Нами було здійснено тестування обраної сукупності викладачів (вибірка склала 25 осіб), що дало такі результати.

1. Жінки більш схильні до стадії «напруга». Ознака переживання психотравмуючих обставин склалася у 14 учасниць опитування; серед викладачів чоловічої статі – п'ять. Було встановлено, що під час роботи викладач може мати справу з життєвими труднощами.

2. Серед викладачів синдром незадоволеності склався у п'яти чоловіків і двох жінок.

3. Ознака «загнаності у клітку» виникає у окремих випадках, як і раніше, що є продовженням стресу. Це стан інтелектуально-емоційного затору. Ця ознака на момент тестування ще не склалася в жодного викладача, але зазначається у процесі формування у дванадцяти осіб із 25 опитаних.

4. На стадії напруги виділяють ознаку «тривоги та депресії». Вона виявляється у процесі діяльності викладача за складних обставин, будучи граничною точкою формування тривожної напруженості. Ця ознака була виявлена у 8 осіб опитаних у сформованій фазі та в 12 викладачів – на стадії формування, а в 12 респондентів вона не була виявлена.

5. Ознака «неадекватного виборчого емоційного реагування» виявлена у третини викладачів. У 6 викладачів вона перебуває у стадії формування.

6. Ознака «емоційно-моральної дезорієнтації» виявлена у 32% опитаних.

7. Ознаці «розширення сфери економії емоцій» піддається половина учасників опитування, у 7 викладачів відзначено стадію формування.

8. Ознака «редукції професійних обов'язків» чи спрощення свого функціоналу (недостатньо ввічливий, менш активне ведення розмови під час спілкування зі студентами) практично відсутня.

9. Стадія виснаження виражається падінням загального енергетичного тону та ослабленням нервової системи. До цієї стадії віднесено ознаку «емоційного дефіциту». Викладач не спроможний достатньо надати допомогу, проконсультувати. Згодом ця фаза посилюється, і негативні емоції починають переважати над позитивними. Цей симптом відзначений у 62% викладачів.

10. Ознака «усунення, або деперсоналізації» характеризується усуненням, небажанням спілкуватися з людьми. З 25 викладачів, які брали участь в опитуванні, ознака у стадії, що сформувалася, відзначається у 19 осіб.

11. Ознака «психосоматичних та психовегетативних порушень» проявляється у випадках нездатності організму впоратися зі стресом, під час чого відзначаються емоційні зриви. Серед викладачів ознака притаманна 12 опитаним.

Узагальнені результати тестування показано на рис. 3.1. Дані дослідження свідчать про домінацію серед викладачів інституту відстороненості, тобто деперсоналізації. Тому виникає нагальна необхідність аналізу прояву особистісних чинників цього явища. У процесі проведеного тестування було встановлено факт впливу різних особистих якостей викладача на виникнення та ступінь симптомів вигорання. Ця вихідна інформація стала основою висунення гіпотези залежності симптоматики синдрому від індивідуальних якостей досліджуваного.

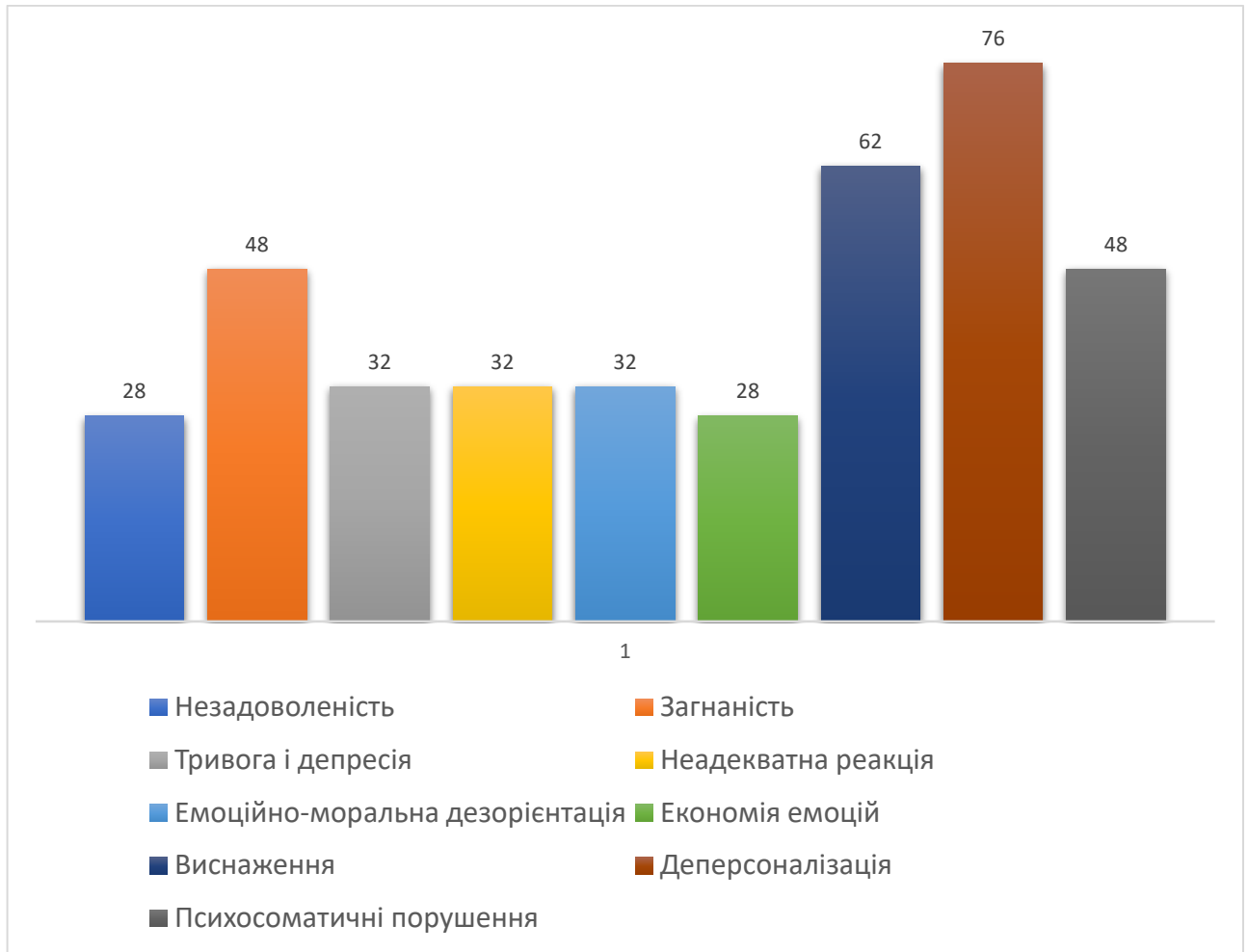


Рис. 3.1. Симптоматика вигорання у вибіркової сукупності викладачів (%)

З метою діагностування особистості викладача було застосовано багатофакторний опитувальник FPI. Вибір опитувальника зумовлений близькістю його тестових норм віку опитаних респондентів. В основі механізму визначення чинників, які впливають на виникнення синдрому емоційного вигорання, використовувався порівняльний аналіз властивостей особистості викладачів із обраної вибірки. Аналіз передбачав диференціацію респондентів за трьома групами: у першій групі були об'єднані викладачі зі сформованим синдромом хоча б у одній із фаз; у другій групі були об'єднані викладачі з

синдромом, що формується хоча б в одній з фаз; у третю групу було об'єднано викладачів, у яких синдром вигорання не сформувався.

Таблиця 3.1

Оцінка психологічного стану викладачів за шкалами

№	Шкала	Значення (%)		
		Низьке	Середнє	Високе
1	Невротичність	15,8	15,8	68,4
2	Депресивність	10,5	31,0	57,9
3	Сором'язливість	0	26,3	73,7
4	Емоційна лабільність	5,2	31,6	63,2
5	Міскулінізм/Фемінізм	63,2	36,8	0

Обробка результатів тестування респондентів (табл.3.1) дозволила констатувати:

1) високе значення показників за шкалою «невротичність», що відповідає явно вираженому синдрому астеничного типу із соматичними порушеннями, притаманні значній кількості викладачів;

2) великі значення за шкалою «депресивність» притаманні особам із психопатологічним депресивним синдромом, що характеризується невпевненістю у собі та внутрішніми докорами сумління, хоча зовні вони такими не виглядають;

3) великі значення за шкалою «сором'язливість» показують наявність у цих осіб тривожності, скутості, невпевненості, що призводить до труднощів у комунікації. Чисельність таких викладачів є переважною. Викладачів із низькими значеннями показника практично у групі не виявилося. Слід зазначити, що ця особистісна властивість притаманна молодим викладачам (стаж роботи 1-3 роки). За показною впевненістю іноді прихована професійна неготовність та відсутність педагогічного досвіду;

4) великі значення за шкалою «емоційна лабільність» демонструють нестійкість емоційного стану. Малі значення відображають високу стабільність емоційного стану та гарне вміння володіти собою. Число викладачів з низькими значеннями показника невелике;

5) велике значення за шкалою «маскуліність/фемінізм» характерні для осіб, у яких психічна діяльність протікає за чоловічим типом, демонструючи рішучість та активність.

При дослідженні виявлено взаємозв'язок між особистісними властивостями респондентів та ознаками синдрому. Він відноситься до кореляційного (неповного) взаємозв'язку, оскільки є залежністю, при якій одному значенню змінної (x) може відповідати (через нашарування дії інших причин) безліч значень іншої змінної (y). У напрямку вона відноситься до прямих зв'язків, оскільки змінна зростає зі збільшенням факторної ознаки. З певною мірою ймовірності наведену вище кореляційну залежність можна віднести до парної кореляції, оскільки вона характеризує зв'язок двох ознак – особистісною характеристикою опитуваного та можливого симптому вигорання. Вибір форми визначається відповідністю величини факторної ознаки значенням функції. При кореляційній залежності заданим значенням залежної змінної відповідає ряд можливих значень незалежної змінної. Наприклад, це може бути зв'язком між невротичністю та переживанням психотравмуючих обставин. Визначення форми зв'язку з наступним уточненням параметрів рівняння полягає у пошуку математичної формули, яка б виражала залежність від (x), тобто рівняння регресії.

Таким чином, можна однозначно припустити наявність у викладачів певних особистісних характеристик, що схильні до формування та розвитку професійного вигорання.

Для протистояння вигоранню викладацький склад повинен мати відповідні ресурси, що представляють внутрішні та зовнішні змінні, що сприяють психологічній стійкості у стресогенних ситуаціях. Основним ресурсом протистояння вигоранню є здатність особистості до смислотворчості. Втрата життєвого сенсу призводить до професійних та особистісних деформацій, у тому числі і до емоційного вигорання. Мобілізація цих ресурсів забезпечує можливість запобігання виникненню синдрому вигорання.

Вивчення психологічних особливостей професійного вигорання педагогічних працівників закладів вищої освіти є актуальним і багатогранним завданням, що вимагає системного підходу. Для забезпечення наукової обґрунтованості та практичної цінності досліджень рекомендується враховувати наступні аспекти.

У процесі дослідження психологічних особливостей професійного вигорання педагогічних працівників ЗВО доцільно враховувати як наукові, так і практичні аспекти проблеми. З наукової точки зору, рекомендовано поглибити теоретико-методологічні підходи до розуміння феномену професійного вигорання, зокрема проаналізувати сучасні концепції (модель К. Масlach, підходи В. Бойка, транзакційну модель стресу тощо), адаптуючи їх до умов вищої школи. Доцільно також зосередити увагу на вивченні як зовнішніх (організаційних, соціальних), так і внутрішньоособистісних чинників (емоційна стійкість, мотиваційна сфера, стиль спілкування), що впливають на виникнення та розвиток вигорання. Актуальним є створення або адаптація надійних психодіагностичних методик, орієнтованих саме на особливості діяльності викладачів. Крім того, важливо проводити лонгітюдні дослідження для виявлення динаміки проявів вигорання на різних етапах професійної кар'єри. Розуміння цього феномену потребує міждисциплінарного підходу із залученням психології, педагогіки, соціології та освітнього менеджменту.

З практичної точки зору, доцільно запровадити регулярний психодіагностичний моніторинг емоційного стану викладачів з метою раннього виявлення ознак професійного вигорання. Також рекомендується організовувати психопрофілактичні та психокорекційні заходи: тренінги, семінари, майстер-класи з розвитку емоційної компетентності, технік стресостійкості та саморегуляції.

У межах освітнього закладу слід формувати сприятливий психологічний мікроклімат, заснований на підтримці, взаємоповазі, довірі й партнерстві між адміністрацією та педагогічним колективом. Необхідно уникати особистих образ та конфліктів, оскільки вони завдають серйозної шкоди працездатності. Засобом уникнення професійного вигорання може бути зміна діяльності, застосування в роботі технічних нововведень. Важливо також оптимізувати педагогічне навантаження, впровадити більш гнучкий та справедливий розподіл завдань, що сприятиме зниженню емоційного перенавантаження. Доцільним є створення або активізація діяльності психологічної служби при закладах вищої освіти, яка надаватиме індивідуальні консультації, психологічну підтримку та супровід працівникам. В умовах зростаючих вимог до освітньої сфери також важливо запроваджувати програми підтримки ментального здоров'я педагогів, що можуть включати дні ментального відпочинку, профілактичні заходи, групи емоційної підтримки тощо.

Таким чином, комплексне поєднання наукових досліджень і практичних заходів дозволить ефективніше досліджувати та попереджати професійне вигорання серед педагогів ЗВО, забезпечуючи стабільний розвиток як особистості викладача, так і освітнього середовища в цілому.

Висновки до розділу 3

Проведене нами дослідження дозволяє стверджувати про наявність у педагогічного складу певних особистісних predisпозицій, які корелюють з ризиком формування та прогресування синдрому професійного вигорання. Ці predisпозиції можуть включати високий рівень емпатії, перфекціонізм, завищені вимоги до себе та інших, а також недостатні навички саморегуляції в умовах хронічного стресу. З огляду на специфіку викладацької діяльності, що характеризується високим рівнем емоційної залученості, інтенсивною комунікацією та ненормованим робочим графіком, розуміння цих чинників є критично важливим для розробки ефективних інтервенцій. Для ефективного протистояння вигоранню професорсько-викладацький склад потребує мобілізації адекватних ресурсно-захисних механізмів. Ці механізми можуть бути класифіковані як внутрішні (особистісні) та зовнішні (соціально-організаційні) змінні, що забезпечують підвищення психологічної стійкості в умовах впливу стресогенних чинників. Ключовим внутрішнім ресурсом у контексті запобігання СПВ є здатність особистості до смислотворчості. Це поняття, що перебуває в площині екзистенційної психології, позначає динамічний процес активного конструювання індивідом значень та цілей свого існування і діяльності. Втрата життєвого та професійного сенсу (екзистенційний вакуум) корелює з поглибленням професійних та особистісних деформацій, однією з маніфестацій яких є СПВ. Сенс виступає як потужний мотиваційний фактор, що дозволяє викладачеві долати труднощі, зберігати ентузіазм та бачити перспективу у своїй роботі.

До інших важливих внутрішніх ресурсів належать:

1) копінг-стратегії: адаптивні поведінкові та когнітивні зусилля, спрямовані на подолання стресу. Це може включати активне вирішення проблем, переоцінку ситуації, пошук соціальної підтримки та використання технік релаксації;

2) емоційний інтелект: здатність розпізнавати, розуміти та ефективно управляти власними емоціями та емоціями інших. Високий емоційний інтелект дозволяє викладачам краще адаптуватися до міжособистісних конфліктів та емоційного навантаження;

3) резильєнтність (психологічна пружність): здатність ефективно відновлюватися після стресових подій, демонструючи гнучкість та адаптивність до мінливих умов.

Зовнішні ресурси включають підтримку з боку адміністрації, колег, а також наявність чітких організаційних структур та можливостей для професійного розвитку. Мобілізація та інтеграція цих внутрішніх та зовнішніх ресурсів є запорукою ефективного запобігання виникненню та розвитку синдрому професійного вигорання, забезпечуючи підтримання високого рівня психологічного благополуччя та професійної ефективності викладацького складу.

ВИСНОВКИ

1. Професійне вигорання є не поодиноким випадком, а системним та широко розповсюдженим феноменом серед педагогічних працівників ЗВО. Цей синдром проявляється у значних показниках за всіма трьома основними компонентами: емоційним виснаженням, що відображає відчуття хронічної втоми та перевантаження; деперсоналізацією, яка характеризується цинічним та байдужим ставленням до колег та студентів; та редукцією особистих досягнень, що виражається у зниженні відчуття власної ефективності та значущості праці. Така широка поширеність вказує на високий рівень психоемоційного навантаження, з яким стикаються викладачі щоденно, і підкреслює критичну потребу у негайній увазі до цієї проблеми на всіх рівнях освітньої системи.

2. Умови війни є потужним і руйнівним чинником, який багаторазово збільшує ризики розвитку професійного вигорання серед педагогічних працівників. Постійна загроза життю та здоров'ю, глибока невизначеність щодо майбутнього, вимушені та часті зміни форматів навчання (від офлайн до онлайн і навпаки), необхідність працювати з психологічно травмованими студентами, а також особистісні втрати та переживання, що пов'язані з війною, створюють безпрецедентне психоемоційне навантаження. Це надає феномену вигорання в українському контексті особливих, більш гострих та інтенсивних рис, відрізняючи його від проявів у мирний час і вимагаючи специфічних підходів до вирішення.

3. Професійне вигорання не є результатом дії лише одного чинника, а є складним наслідком взаємодії як об'єктивних умов праці, так і індивідуально-психологічних особливостей педагогів. З одного боку, інтенсивність навантаження, недостатнє матеріальне забезпечення, а також інші організаційні недоліки, такі як нечіткість розподілу обов'язків, відсутність адекватної системи винагороди та недостатня підтримка з боку адміністрації, значно

сприяють розвитку вигорання. З іншого боку, особистісні характеристики викладачів, такі як низький рівень резильєнтності (психологічної стійкості), застосування неефективних копінг-стратегій, дефіцит емоційного інтелекту та схильність до песимістичного погляду на майбутнє, виступають важливими предикторами та посилюють вразливість до вигорання. Розуміння цієї комплексності є ключовим для розробки дієвих програм профілактики.

4. Емоційне виснаження виявилось центральним і найбільш вираженим компонентом вигорання. Педагоги постійно перебувають у стані емоційного напруження, що призводить до хронічної втоми, апатії, втрати енергії та здатності до відновлення. Деперсоналізація виступає як своєрідний, хоча й деструктивний, психологічний захист від перевантаження, виражаючись у цинічному, відстороненому або навіть байдужому ставленні до студентів та колег. Водночас, редукція особистих досягнень, що корелює з втратою мотивації, відчуттям власної некомпетентності та зниженням задоволення від професійної діяльності, є небезпечним наслідком тривалого стресу, який може призвести не лише до емоційного вигорання, а й до повного "вигорання з професії" та навіть фізичних недуг.

5. Особистісна резильєнтність (життєстійкість), тобто здатність долати труднощі та відновлюватися після стресових подій, а також використання ефективних, проблемно-орієнтованих копінг-стратегій (наприклад, активне вирішення проблем, пошук соціальної підтримки, переоцінка ситуації) відіграють ключову буферну роль. Викладачі з високим рівнем цих ресурсів демонструють значно нижчі показники професійного вигорання, навіть перебуваючи в умовах підвищеного стресу, спричиненого війною. Цей висновок підкреслює критичну важливість розвитку цих психологічних ресурсів через цілеспрямовані тренінги та психологічні інтервенції для підвищення адаптивності та стресостійкості педагогів.

6. Постає нагальна потреба розробки та упровадження цільових, адаптованих до умов війни, програм психологічної підтримки та профілактики

професійного вигорання для педагогічних працівників ЗВО. Ці програми повинні бути всеосяжними, включати як індивідуальну роботу (консультації, психотерапія), так і групові формати (тренінги з управління стресом, групи підтримки, супервізії). Водночас, ефективність цих програм буде обмеженою без паралельних системних організаційних змін. Адміністрація ЗВО має зосередитись на оптимізації умов праці, забезпеченні адекватної винагороди та визнання, чіткому розподілі функціональних обов'язків, створенні підтримуючого психологічного клімату в колективі та підвищенні професійної автономії викладачів.

7. Отримані результати надають науково обґрунтовану базу для розробки ефективних заходів щодо збереження психологічного здоров'я та підвищення професійної ефективності викладачів ЗВО. Дослідження означило нагальну необхідність продовження вивчення довгострокової динаміки професійного вигорання в умовах післявоєнної відбудови, провести оцінку ефективності впроваджених інтервенцій, а також зосередитися на розробці індивідуалізованих програм підтримки з урахуванням специфіки різних категорій педагогічних та науково-педагогічних працівників (наприклад, молоді викладачі, досвідчені фахівці, викладачі-переселенці), що є стратегічно важливим для сталого функціонування та розвитку всієї системи вищої освіти України у даний період її поступу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арефнія С. В. Теоретико-методологічні засади організації профілактичної та корекційної роботи в органах державної влади. Теорія і практика сучасної психології: зб. наук. праць. Вип. 2. Запоріжжя, 2018 . С. 83-89.
2. Арефнія С. В. Основні напрямки практичної психологічно-педагогічної роботи із синдромом вигорання у державних службовців державних органів влади. Теорія і практика сучасної психології: зб. наук. праць, Вип. 3. Запоріжжя, 2018. С. 81-87.
3. Бернацька О. Професійне вигорання психологів. *Психолог*. 2010. № 38. С. 22-25.
4. Букач М. М. Словник-довідник із соціальної роботи: навчальний посібник. Миколаїв, 2015. 384 с.
5. Вільнікова О. В. Психологічні особливості професійного вигорання педагогів / О. В. Вільнікова. Матеріали Х-ї Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (Хмельницький, 19-20 листопада, 2020 р.) / За ред. доц. Р. П. Попелюшко. Хмельницький, 2020. С. 95-97.
6. Вільнікова О. В. Психологічні особливості професійного вигорання педагогів. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Вінниця, 30-31 жовтня, 2020 р.), КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти». Вінниця, 2020. С. 80-83.
7. Гагалан Ю. Ресурси для подолання стресу. *Психолог*. 2020. № 4. С. 29-30.
8. Даниляк О. Еволюція знань про стрес: від Ганса Сельє до сучасних викликів. (2016). URL:
<https://mspsss.org.ua/index.php/journal/article/download/121/102>
9. Дзюба К. Профілактика професійного вигорання. *Психолог*. 2023. № 8. С. 24-25.

10. Дзюба К. Аксіопсихологічні аспекти професійного здоров'я особистості. *Психологія особистості*. 2016. № 1(7). С. 169-182.
11. Думанська Г. Синдром емоційного вигорання у педагогів. *Психолог*. 2010. № 45. С. 3-5.
12. Єгорова Є. Феномен емоційного вигорання та його прояви в професійній діяльності педагогічних працівників закладів профтехосвіти. *Педагогіка і психологія*. 2010. № 4. С. 66-17.
13. Качур О. Профілактика професійного вигорання в закладах освіти. *Психолог*. 2010. № 40. С. 3-7.
14. Знанецька О. М. Психологічні особливості розвитку синдрому емоційного вигорання у медичних працівників. *Педагогіка і психологія*. 2012. № 8. С. 80-87.
15. Колтунович Т. А. Чинники ризику професійного вигорання педагогів. Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології : зб. тез наук. робіт учасників Міжнар. наук.-практ. конф., 26 червня 2015 р., Львів. Львів, «Львівська педагогічна спільнота», 2015. С. 18-23.
16. Колтунович Т. А. Семантика, дефініції і співвідношення понять «професійне вигорання» та «професійна деформація». *Науковий вісник Чернівецького національного університету*. 2015. Вип. 746 : Педагогіка та психологія. С. 76-86.
17. Колтунович Т. А. Психологічні умови корекції професійного вигорання у вихователів дитячих навчальних закладів : дис. ... кандит. психол. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ, 2016. 341 с.
18. Корольчук В. М. Аналіз результатів диференційно-інтегральної оцінки чинників професійного вигорання. Проблеми екстремальної та кризової психології. Збірник наукових праць. Вип. 15. Харків: НУЦЗУ, 2012. С. 88-96.
19. Максименко С. Д. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій. Київ: Міленіум, 2004. 264 с.

20. Мірошниченко О. А. Профілактика синдрому «професійного вигорання» у працюючих в екстремальних умовах: навчально-методичний посібник. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 156 с.

21. Михальчук Л. Я. Подолання синдрому професійного вигорання педагогів шляхом використання педагогіки емпатуерменту. Нетішин, 2019. 78 с.

22. Назарук Н. В. Психологічні засоби профілактики «професійного вигорання» вчителя : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ, 2007. 320 с.

23. Парфьонова Т. Профілактика емоційного вигорання. *Психолог.* 2013. № 3. С. 37-39.

24. Перегончук Н. В. «Професійне вигорання» як фактор розвитку особистості педагога : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. К., 2011. 219 с.

25. Піговська С. Профілактика синдрому професійного вигорання. *Психолог.* 2011. № 14-15. С. 49-54.

26. Профілактика професійного вигорання працівників соціальної сфери: метод. реком. / за заг. ред. М. Авраменка. Лютіж: Всеукр. центр профес. реабілітації інвалідів, 2008. 53 с.

27. Психологічні особливості віддалених наслідків стресогенних впливів: монографія / за ред. М. С. Корольчука. Київ: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2014. 276 с.

28. Радчук Г. К. Становлення асертивності студентів як чинник попередження професійного вигорання у майбутніх фахівців [Електронний ресурс]. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Психологія. 2016. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadrpn_2016_1_10_134. Дата звернення: 07.06.2025.

29. Ришко Г. М. Психологічна технологія розвитку і підтримки стресостійкості особистості науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів. URL: <http://appsychology.org.ua/data/irm/v12/i19/13.pdf> Дата звернення: 07.06.2025.

30. Ришко Г. М. Психологічні особливості розвитку стресостійкості у науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2014. 20 с.
31. Савчин М. В. Студент. Рефлексія як механізм вдосконалення професійної діяльності фахівця. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2002. № 2. С. 137-146.
32. Саламатіна Є. Профілактика професійного вигорання. *Психолог*. 2013. № 8. С. 26-28.
33. Скорик Ю. М. Педагогічні умови формування резистентності до професійного вигорання майбутнього викладача вищої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Черкаси: Черкаський нац. ун-т імені Богдана Хмельницького, 2015. 200 с.
34. Старовойт О. Непевність і емоційне вигорання особистості як бар'єри інноваційної діяльності. *Вісник Інституту розвитку дитини*. Сер.: Філософія, педагогіка, психологія. 2014. Вип. 36. С. 50-57.
35. Стельмах О. Чинники професійного вигорання особистості. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/1899967>.
36. Тищук Л. І. Психологічні чинники запобігання синдрому професійного вигорання педагога дошкільного навчального закладу : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. К., 2008. 213 с.
37. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Кондор, 2011. 628 с.
38. Хайрулін О.М. Психологія професійного вигорання військовослужбовців: монографія; за наук.ред. А.В. Фурмана. Тернопіль: ТНЕУ, 2015. 220 с. , с.114.
39. Цимбалюк І. М. Психологічне консультування та корекція. Модульно-рейтинговий курс: навчальний посібник. Київ: ВД «Професіонал», 2005. 656 с.
40. Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник. навч. посібник. Київ: Каравела, 2016. 328 с.

41. Koltunovych T. The peculiarities of relationships between values and professional burnout of pre-school teachers. *Educatia on societatea contemporana. Aplicatii* ; Coord. O. Clipa, G. Cramariuc. Iasi : Editura LUMEN, 2015. P. 21-32.
42. Koltunovych T. The problems of prevention and psycho-correction of pre-school teachers' professional burnout. *The actual problems of the theory and practice of modern pre-school education in Poland, Romania and Ukraine*; ed. by O. Clipa, M. Oliynyk, M. Stawiak-Ososinska. London : Lumen Media Publishing, 2014. P. 79-104.
43. Koltunovych T. The structural and functional model of psychocorrection of professional burnout among pre-school teachers / T. Koltunovych. *Science and education a new demension : Pedagogy and Psychology*. 2014. № II (12), Iss.P. 76-81.
44. Maslach C. *Burnout in health professionals* / Christina Maslach. Cambridge handbook of psychology, health and medicine ; ed by S. Ayers, A. Baum, C. McManus, S. Newman. [2 edition]. Cambridge : Cambridge University Press, 2007. 968 p.

ДОДАТОК А

Багатофакторний особистісний опитувальник FPI

Інструкція випробуваному. На наступних сторінках є ряд тверджень, кожне з яких має на увазі що відноситься до вас питання про те, відповідає чи не відповідає дане твердження якимось особливостям вашої поведінки, окремих вчинків, ставлення до людей, поглядам на життя і т. П. Якщо ви вважаєте, що таке відповідність має місце, то дайте відповідь "Так", в іншому випадку - відповідь "Ні". Свою відповідь зафіксуйте в наявному у вас відповідному листі, поставивши хрестик у клітинку, що відповідає номеру затвердження в опитувальних листах і виду вашої відповіді. Відповіді необхідно дати на всі питання.

Успішність дослідження багато в чому залежить від того, наскільки уважно виконується завдання. Ні в якому разі не слід прагнути своїми відповідями справити на кого-то краще враження, так як жоден відповідь не оцінюється як хороший або поганий. Ви не повинні довго роздумувати над кожним питанням, а намагайтеся якомога швидше вирішити, який з двох відповідей, нехай дуже відносно, але все-таки здається вам ближче до істини. Вас не повинно бентежити, якщо деякі з питань здадуться занадто особистими, оскільки дослідження не передбачає аналізу кожного питання і відповіді, а спирається лише на кількість відповідей одного і іншого виду. Крім того, ви повинні знати, що результати індивідуально-психологічних досліджень, як і медичних, не підлягають широкому обговоренню.

Питання

1. Я уважно прочитав інструкцію і готовий відверто відповісти на всі питання анкети.
2. Вечорами я віддаю перевагу розважатися у веселій компанії (гості, дискотека, кафе і т. П.).
3. Моєму бажанням познайомитися з ким-небудь завжди заважає те, що мені важко знайти підходящу тему для розмови.
4. У мене часто болить голова.
5. Іноді я відчуваю стук у скронях і пульсацію в області шиї.
6. Я швидко втрачаю самовладання, але і так само швидко беру себе в руки.
7. Буває, що я сміюся над непристойним анекдотом.
8. Я уникаю про що-небудь розпитувати і віддаю перевагу дізнаватися те, що мені потрібно, іншим шляхом.
9. Я вважаю за краще не входити в кімнату, якщо не впевнений, що моя поява пройде непоміченим.
10. Можу так розлютити, що готовий розбити все, що потрапить під руку.
11. Відчуваю себе ніяково, якщо оточуючі чомусь починають звертати на мене увагу.
12. Я іноді відчуваю, що серце починає працювати з перебоями або починає

битися так, що, здається, готове вискочити з грудей.

13. Не думаю, що можна було б пробачити образу.

14. Не вважаю, що на зло треба відповідати злом, і завжди дотримуюся цього.

15. Якщо я сидів, а потім різко встав, то у мене темніє в очах і крутиться голова.

16. Я майже щодня думаю про те, наскільки краще було б моє життя, якби мене не переслідували невдачі.

17. У своїх вчинках я ніколи не виходжу з того, що людям можна повністю довіряти.

18. Можу вдатися до фізичної сили, якщо потрібно відстояти свої інтереси.

19. Легко можу розвеселити саму нудну компанію.

20. Я легко ніяковію.

21. Мене анітрохи не ображає, якщо робляться зауваження щодо моєї роботи або мене особисто.

22. Нерідко відчуваю, як у мене німіють або холонуть руки і ноги.

23. Буваю незграбним в спілкуванні з іншими людьми.

130

24. Іноді без видимої причини відчуваю себе пригніченим, нещасним.

25. Іноді немає ніякого бажання що-небудь зайнятися.

26. Часом я відчуваю, що мені не вистачає повітря, нібито я виконував дуже важку роботу.

27. Мені здається, що в своєму житті я дуже багато робив неправильно.

28. Мені здається, що інші нерідко сміються наді мною.

29. Люблю такі завдання, коли можна діяти без довгих роздумів.

30. Я вважаю, що у мене достатньо підстав бути не дуже-то задоволеним своєю долею.

31. Часто у мене немає апетиту.

32. У дитинстві я радів, якщо батьки або вчителі карали інших дітей.

33. Зазвичай я рішучий і дію швидко.

34. Я не завжди говорю правду.

35. З інтересом спостерігаю, коли хтось намагається виплутатися з неприємної історії.

36. Вважаю, що всі засоби хороші, якщо треба настояти на своєму.

37. Те, що минуло, мене мало хвилює.

38. Не можу уявити нічого такого, що варто було б доводити кулаками.

39. Я не уникаю зустрічей з людьми, які, як мені здається, шукають сварки зі мною.

40. Іноді здається, що я взагалі ні на що не придатний.

41. Мені здається, що я постійно перебуваю в якомусь напрузі і мені важко розслабитися.

42. Нерідко у мене виникають болі "під ложечкою" і різні неприємні відчуття в животі.

43. Якщо скривдять мого друга, я намагаюся помститися кривдникові.
44. Бувало, я запізнавався до призначеного часу.
45. У моєму житті було так, що я чомусь дозволив собі мучити тварину.
46. ??При зустрічі зі старим знайомим від радості я готовий кинутися йому на шию.
47. Коли я чогось боюся, у мене пересихає в роті, тремтять руки і ноги.
48. Частенько у мене буває такий настрій, що із задоволенням би нічого не бачив і не чув.
49. Коли лягаю спати, то зазвичай засинаю вже через кілька хвилин.
50. Мені подобається, як то кажуть, ткнути носом інших у їх помилки.
51. Іноді можу похвалитися.
52. Беру активну участь в організації громадських заходів.
53. Нерідко буває так, що доводиться дивитися в іншу сторону, щоб уникнути небажаної зустрічі.
54. У своє виправдання я іноді щось вигадував.
55. Я майже завжди рухливий і активний.
56. Нерідко сумніваюся, чи дійсно цікаво моїм співрозмовникам те, що я говорю.
57. Іноді раптом відчуваю, що весь покриваюся потім.
58. Якщо сильно розлючуся на кого-то, то можу його і вдарити.
59. Мене мало хвилює, що хтось погано до мене ставиться.
60. Зазвичай мені важко заперечувати моїм знайомим.
61. Я хвилююся і переживаю навіть при думці про можливу невдачу.
62. Я люблю не всіх своїх знайомих.
63. У мене бувають думки, яких слід було б соромитися.
64. Не знаю чому, але іноді з'являється бажання зіпсувати те, чим захоплюються.
65. Я віддаю перевагу змусити будь-якої людини зробити те, що мені потрібно, ніж просити його про це.
66. Я нерідко неспокійно рухаю рукою чи ногою.
67. Волю провести вільний вечір, займаючись улюбленою справою, а не розважаючись у веселій компанії.
68. У компанії я веду себе не так, як вдома.
69. Іноді, не подумавши, скажу таке, про що краще б помовчати.
70. Боюся стати центром уваги навіть у знайомій компанії.
71. Хороших знайомих у мене дуже небагато.
72. Іноді бувають такі періоди, коли яскраве світло, яскраві фарби, сильний шум викликають у мене болісно неприємні відчуття, хоча я бачу, що на інших людей це так не діє.
73. У компанії в мене нерідко виникає бажання когось образити чи роздратувати.
74. Іноді думаю, що краще б не народитися на світ, як тільки уявлю собі, скільки всяких неприємностей, можливо, доведеться випробувати в житті.

75. Якщо хтось мене серйозно образить, то отримає своє сповна.
76. Я не соромлюся у виразах, якщо мене виведуть з себе.
77. Мені подобається так поставити запитання чи так відповісти, щоб співрозмовник розгубився.
78. Бувало, відкладав те, що було потрібно зробити негайно.
79. Не люблю розповідати анекдоти чи кумедні історії.
80. Повсякденні труднощі і турботи часто виводять мене з рівноваги.
81. Не знаю, куди подітися при зустрічі з людиною, яка була в компанії, де я вів себе ніяково.
82. На жаль, ставлюся до людей, які бурхливо реагують навіть на життєві дрібниці.
83. Я ніяковію при виступі перед великою аудиторією.
84. У мене досить часто змінюється настрій.
85. Я втомлююся швидше, ніж більшість оточуючих мене людей.
86. Якщо я чимось сильно схвильований або роздратований, то відчуваю це як би всім тілом.
87. Мені докучають неприємні думки, які настирливо лізуть в голову.
88. На жаль, мене не розуміють ні в родині, ні в колі моїх знайомих.
89. Якщо сьогодні я посплю менше звичайного, то завтра не буду почувати себе відпочилим.
90. Намагаюся вести себе так, щоб оточуючі побоювалися викликати моє незадоволення.
91. Я впевнений у своєму майбутньому.
92. Іноді я опинявся причиною поганого настрою когось-небудь з оточуючих.
93. Я не проти посміятися над іншими.
94. Я належу до людей, які "за словом в кишеню не лізуть".
95. Я належу до людей, які до всього ставляться досить легко.
96. Підлітком я виявляв інтерес до заборонених тем.
97. Іноді для чогось заподіював біль коханим людям.
98. У мене досить часті конфлікти з оточуючими через їх упертості.
99. Часто відчуваю докори совісті в зв'язку зі своїми вчинками.
100. Я нерідко буваю розсіяним.
101. Не пам'ятаю, щоб мене особливо засмутили невдачі людини, якого я не можу терпіти.
102. Часто я занадто швидко починаю гніватися на інших.
103. Іноді несподівано для себе починаю впевнено говорити про такі речі, в яких насправді мало що тямлю.
104. Часто у мене такий настрій, що я готовий вибухнути з будь-якого приводу.
105. Нерідко відчуваю себе млявим і втомленим.
106. Я люблю розмовляти з людьми і завжди готовий поговорити і зі знайомими і з незнайомими.
107. На жаль, я часто дуже поспішно оцінюю інших людей.

108. Вранці я зазвичай встаю в хорошому настрої і нерідко починаю насвистувати або наспівувати.
109. Чи не відчуваю себе впевнено у вирішенні важливих питань навіть після тривалих роздумів.
110. Виходить так, що в суперечці я чомусь намагаюся говорити голосніше свого опонента,
111. Розчарування не викликають у мене скільки-небудь сильних і тривалих переживань.
112. Буває, що я раптом починаю кусати губи або гризти нігті.
113. Найбільш щасливим я відчуваю себе тоді, коли буваю один.
114. Іноді долає така нудьга, що хочеться, щоб все пересварилися один з одним.

Обробка та аналіз результатів тесту FPI.

Перше питання не входить ні в одну з шкал, так як має перевірочний характер. Шкали опитувальника I-IX є основними, або базовими, а X-XII - похідними, інтегруючими. Похідні шкали складені з питань основних шкал і позначаються іноді не цифрами, а буквами E, N і M відповідно. Аналіз результатів слід починати з перегляду всіх відповідних листів, уточнюючи, яку відповідь дано на перше питання. При негативній відповіді, що означає небажання тестованого відповідати відверто на поставлені питання, слід вважати дослідження, що не відбувся. При позитивній відповіді на перше питання, після обробки результатів дослідження, уважно вивчається графічне зображення профілю особистості, виділяються всі високі і низькі оцінки. До низьких відносяться оцінки в діапазоні 1-3 бали, до середніх - 4-6 балів, до високих - 7-9 балів. Слід звернути особливу увагу на оцінку за шкалою IX, що має значення для загальної характеристики достовірності відповідей. Обробка результатів. Перша процедура стосується отримання первинних, або "сирих", оцінок. Для її здійснення необхідно підготувати матричні форми ключів кожної шкали на основі загального ключа опитувальника. Для цього в бланках чистих відповідних листів, ідентичних тим, якими користувалися випробовувані, вирізаються "вікна" в клітинках, відповідних номеру питання і варіанту відповіді. Отримані таким чином шаблони по черзі, відповідно до порядковим номером шкали, накладаються на заповнений досліджуваним у відповідь лист. Підраховується кількість відміток (хрестиків), які співпали з "вікнами" шаблону. Отримані значення заносяться в стовпець первинних оцінок протоколу.

Ключ

- I. Невротичність 17 4, 5, 12, 15,22,26,31, 41,42,57,66,72,85,86, 89,105
- II. Спонтанна агресивність 13 32, 35, 45, 50,64,73,77, 93,97,98, 103, 112, 114
- III. Депресивність 14 16,24,27,28, 30,40,48, 56,61,74,84,87,88, 100
- IV. Дратівливість 11 6, 10,58,69,76,80,82, 102, 104,107, 110
- V. Комунікбельність 15 2, 19,46,52,55,94, 106 3, 8,23,53, 67,71,79.113

- VI. Врівноваженість 10 14,21,29,37,38,59,91, 95, 108, 111
VII. Реактивна агресивність 10 13, 17, 18,36,39,43,65, 75,90, 98
VIII. Сором'язливість 10 9, 11,20,47,60,70,81, 83,109 33
IX. Відкритість 13 7,25,34,44,51,54,62, 63,68,78,92,96, 101
X. Екстраверсія – інтроверсія 12 2,29,46,51,55,76,93, 95, 106, 110 20,87
XI. Емоційна лабільність 14 24, 25, 40, 48, 80, 83, 84, 85,87,88, 102, 112, 113
XII. Маскулінність – фемінізм 15 18,29,33,50,52,58,59, 65,91, 104