

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
УНІВЕРСИТЕТ МИТНОЇ СПРАВИ ТА ФІНАНСІВ
Факультет управління
Кафедра психології**

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти
**«ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ У ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ
ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ»**

Спеціальність: 053 Психологія

Освітня програма: Психологія

ВИКОНАВ:

студент групи ПС22-2
Карпеченко Єлизавета Сергіївна

КЕРІВНИК:

канд. психол. наук, доц.,
доцент кафедри психології
Скляньська Ольга Вадимівна

РЕЦЕНЗЕНТ:

канд. психол. н., доц., доцент кафедри
інноваційних технологій з педагогіки,
психології та соціальної роботи
Університету імені Альфреда Нобеля
Байєр Оксана Олександрівна

ДОПУЩЕНО ДО ЗАХИСТУ:

В.о. завідувача кафедри психології
Скляньська Ольга Вадимівна

м. Дніпро
2026

АНОТАЦІЯ

Карпеченко Є.С Емоційне вигорання у педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти. — Кваліфікаційна робота бакалавра. — Університет митної справи та фінансів, 2026 рік.

Кваліфікаційна робота присвячена теоретичному обґрунтуванню та емпіричному дослідженню психологічних особливостей емоційного вигорання у педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти. Розкрито природу, структуру та детермінанти синдрому емоційного вигорання. Визначено специфічні чинники його розвитку в педагогічній діяльності. За результатами емпіричного дослідження встановлено рівні та особливості емоційного вигорання у вчителів, виявлено зв'язок між показниками вигорання та індивідуально-психологічними характеристиками педагогів.

Ключові слова: емоційне вигорання, педагогічні працівники, заклади загальної середньої освіти, професійний стрес, емоційне виснаження, деперсоналізація, профілактика вигорання.

ANNOTATION

Karpechenko Y. S. Emotional burnout among teaching staff of institutions of general secondary education. — Bachelor's thesis. — University of Customs and Finance, 2026 year.

The thesis is devoted to the theoretical substantiation and empirical study of the psychological characteristics of emotional burnout in teaching staff of general secondary education institutions. The nature, structure and determinants of emotional burnout syndrome are revealed. The specific factors of its development in pedagogical activity are identified. Based on the results of the empirical study, the levels and characteristics of emotional burnout among teachers are established, and the relationship between burnout indicators and individual psychological characteristics of teachers is revealed.

Keywords: emotional burnout, teaching staff, general secondary education institutions, professional stress, emotional exhaustion, depersonalization, burnout prevention.

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ	9
1.1. Феномен емоційного вигорання у психологічній науці: історія вивчення та сучасні підходи	9
1.2. Структура та компоненти синдрому емоційного вигорання	16
1.3. Специфіка педагогічної діяльності як чинник розвитку емоційного вигорання у вчителів закладів загальної середньої освіти	28
Висновки до розділу 1	40
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	42
2.1. Організація та методи емпіричного дослідження	42
2.2 Аналіз та інтерпретація результатів дослідження	50
2.3 Загальна інтерпретація результатів та виявлення психологічних закономірностей	62
Висновки до розділу 2	68
ВИСНОВКИ	72
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	76

ВСТУП

Сучасна система загальної середньої освіти функціонує в умовах постійно зростаючих вимог до якості педагогічної праці, що неминуче позначається на психологічному стані вчителів. Інтенсифікація освітнього процесу, впровадження нових стандартів у межах реформи «Нова українська школа», необхідність опанування цифрових технологій, а також соціальна напруженість, зумовлена воєнним станом в Україні, — усе це створює потужне підґрунтя для розвитку синдрому емоційного вигорання у педагогічних працівників. Проблема набуває особливої гостроти в контексті надзвичайних психологічних навантажень, яких зазнають українські вчителі впродовж останніх років, поєднуючи професійні обов'язки з особистими переживаннями воєнного часу.

Актуальність теми. Педагогічна діяльність традиційно відноситься до професій так званої «групи ризику» щодо розвитку емоційного вигорання, оскільки передбачає постійну інтенсивну комунікацію з людьми, високий рівень відповідальності та емоційну залученість. Відповідно до Закону України «Про освіту» (2017) та Концепції «Нова українська школа», педагог розглядається як ключова фігура освітнього процесу, від психологічного стану якої безпосередньо залежить якість навчання і виховання підростаючого покоління. Водночас практика свідчить, що система підтримки психологічного здоров'я вчителів залишається недостатньо розвиненою, а самі педагоги нерідко не отримують своєчасної психологічної допомоги. Наслідки емоційного вигорання вчителя виходять далеко за межі його індивідуального благополуччя — вони безпосередньо впливають на якість освіти, емоційний клімат у класі та психологічний розвиток учнів, як зауважили Федорчук Т. Ю., Можаровська Т. В. Усе зазначене зумовлює необхідність поглибленого наукового дослідження цієї проблематики як із теоретичної, так і з практичної точки зору.

Ступінь дослідженості проблеми. Науковий інтерес до феномену емоційного вигорання бере початок із 1970-х років, коли американський психіатр Г. Фрейденбергер уперше описав цей синдром як стан виснаження, що виникає внаслідок надмірних вимог до власних сил і ресурсів. Фундаментальний внесок у розуміння природи вигорання зробили К. Масlach, В. Шауфелі та М. Лейтер, які розробили трикомпонентну модель синдрому, що включає емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень. В українській психологічній науці проблему емоційного вигорання педагогів системно досліджували Л. М. Карамушка та Г. В. Гнускіна, М. А. Кузнєцов та О. В. Грицук, А. М. Зачепа, О. М. Микитюк та З. М. Сельменська, Н. В. Грисенко, Т. В. Зайчикова, А. Е. Мелоян та А. О. Погрібна, Л. О. Брегун-Трачук, Н. М. Булатевич та інші.

Мета дослідження — теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні особливості емоційного вигорання у педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти, а також визначити основні чинники, що зумовлюють його розвиток.

Об'єкт дослідження — емоційне вигорання як психологічний феномен у професійній діяльності.

Предмет дослідження — психологічні особливості, чинники та прояви емоційного вигорання у педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти.

Гіпотеза дослідження. Передбачається, що рівень емоційного вигорання у педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти визначається сукупністю особистісних та організаційних чинників, зокрема: стажем педагогічної діяльності, рівнем суб'єктивного контролю, особливостями емоційної саморегуляції та характером міжособистісної взаємодії в педагогічному колективі.

Згідно з метою та гіпотезою дослідження було поставлено такі **завдання:**

1. Провести теоретичний аналіз наукових підходів до розуміння феномену емоційного вигорання у психологічній літературі.
2. Розкрити специфіку педагогічної діяльності як чинника, що сприяє розвитку емоційного вигорання у вчителів закладів загальної середньої освіти.
3. Визначити основні психологічні детермінанти та симптоми емоційного вигорання у педагогічних працівників на основі емпіричного дослідження.
4. Емпірично дослідити рівень і структуру емоційного вигорання у педагогів закладів загальної середньої освіти.

Теоретико-методологічна основа дослідження. Дослідження ґрунтується на трикомпонентній моделі емоційного вигорання К. Маслач, В. Шауфелі та М. Лейтера; концептуальних положеннях щодо природи та детермінант вигорання Г. Фрейденбергера та Дж. Грінберга; наукових розробках українських дослідників — Л. М. Карамушки, М. А. Кузнєцова, О. В. Грицука, Н. В. Грисенко — стосовно психологічних особливостей вигорання у педагогічній діяльності; а також на загальних принципах системного, діяльнісного та особистісного підходів у психології.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та розв'язання визначених завдань використано комплекс методів. Теоретичні методи: аналіз, синтез, систематизація та узагальнення наукових джерел із досліджуваної проблематики, порівняльний аналіз різних підходів до вивчення емоційного вигорання. Емпіричні методи: психодіагностичне тестування із застосуванням стандартизованих методик (опитувальник професійного вигорання К. Маслач — MBI; методика діагностики рівня емоційного вигорання; методика визначення рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера). Методи математичної статистики: для обробки та інтерпретації отриманих даних. Узагальнення результатів здійснено з використанням інтерпретаційних методів — класифікації та узагальнення емпіричних даних.

Емпірична база дослідження. Дослідження проводилося на базі опорного закладу освіти «Немішаївський ліцей №2». У дослідженні взяли участь 32 педагогічних працівники віком від 20 до 55 років, серед яких 28 жінок та 4 чоловіки із різним стажем педагогічної діяльності.

Практичне значення дослідження – результати дослідження можуть бути використані психологічними службами закладів загальної середньої освіти для розробки та впровадження науково обґрунтованих програм профілактики і подолання емоційного вигорання педагогічних працівників, зокрема в умовах воєнного часу та освітніх реформ в Україні.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження були представлені на науково-педагогічній конференції:

1. Склянська О.В., Карпеченко Є.С. Емоційне вигорання у педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти. *Цифрове суспільство: міжнародні економічні відносини, управління, фінанси та соціум: матеріали міжнародної науково-практичної конференції*. Дніпро : Університет митної справи та фінансів, 2026. С. 285-286.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. Список використаних джерел налічує 58 найменувань, додатки — 2 сторінки. Зміст роботи висвітлено 86 сторінках.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

1.1. Феномен емоційного вигорання у психологічній науці: історія вивчення та сучасні підходи

Феномен емоційного вигорання є одним із найбільш досліджуваних психологічних явищ у сфері професійної діяльності людини, однак, незважаючи на понад 50-річну історію наукового вивчення, він не втрачає своєї актуальності — навпаки, в умовах сучасних соціальних трансформацій інтерес до нього невпинно зростає. Становлення цього поняття в науковому дискурсі відбувалося поступово, проходячи шлях від описових клінічних спостережень до розгорнутих теоретичних концепцій і психометрично обґрунтованих діагностичних інструментів.

Уперше термін «burnout» («вигорання») у науковий обіг ввів американський психіатр Герберт Фрейденбергер у 1974 році. Спостерігаючи за волонтерами, які працювали в нью-йоркських клініках для людей із залежностями, він звернув увагу на специфічний стан прогресуючого виснаження, що виявлявся у поступовій втраті мотивації, наростанні цинізму та зниженні ефективності професійної діяльності [41]. У своїй подальшій монографії Г. Фрейденбергер разом із Г. Річелсон описав вигорання як «згасання» внутрішнього вогню людини, яка надмірно віддається роботі, нехтуючи власними потребами [41]. Це спостереження стало відправною точкою для цілого напрямку психологічних досліджень.

Паралельно й незалежно від Г. Фрейденбергера соціальний психолог Крістіна Маслач розпочала системне вивчення емоційного виснаження у фахівців соціономічних професій. Саме К. Маслач належить заслуга концептуалізації вигорання як багатовимірного конструкту та розробки у 1981 році разом із С. Джексон діагностичного інструменту — Maslach

Burnout Inventory (MBI), який і донині вважається золотим стандартом у вимірюванні цього феномену [46]. Завдяки MBI вигорання з клінічного спостереження перетворилося на операціоналізований психологічний конструкт, придатний для масових емпіричних досліджень.

Еволюція наукових поглядів на природу вигорання може бути систематизована в кількох ключових концептуальних підходах. Перший — клінічний підхід, представлений працями самого Г. Фрейденбергера, розглядає вигорання як стан виснаження, що виникає внаслідок надмірних вимог до власних психічних ресурсів і є характерним передусім для людей з ідеалістичною налаштованістю та надмірним прагненням до самовіддачі. Другий — соціально-психологічний підхід К. Маслач, В. Шауфелі та М. Лейтера — акцентує на організаційних та міжособистісних детермінантах вигорання, розуміючи його як реакцію на хронічні стресори у професійному середовищі [44]. Третій підхід, запропонований М. Буришем та розвинутий у рамках ресурсної концепції, інтерпретує вигорання через призму виснаження психологічних ресурсів особистості внаслідок тривалого дисбалансу між витратами та відновленням [38].

Значний внесок у розуміння динаміки розвитку вигорання зробив Дж. Грінберг, який описав 5-стадійну модель цього процесу: «медовий місяць» (ентузіазм і надмірна залученість у роботу), «нестача палива» (поява перших ознак втоми й незадоволення), «хронічні симптоми» (фізичне виснаження, дратівливість, відчуття депресії), «криза» (загострення симптомів, поява песимізму та відчуття безпорадності) і «пробивання крізь стіну» (повне виснаження, що загрожує фізичному та психічному здоров'ю) [34]. Ця модель є важливою для практики, оскільки дозволяє діагностувати вигорання на ранніх стадіях і своєчасно вживати профілактичних заходів.

У сучасній психологічній науці проблематика емоційного вигорання активно розробляється з урахуванням нових соціальних викликів. Зокрема, українські дослідники приділяють особливу увагу вивченню вигорання в умовах воєнного часу та хронічного стресу. Л. Вербицька досліджує

проблему професійного здоров'я особистості у воєнний час як комплексний теоретико-прикладний феномен [4]. Колектив авторів на чолі з І. Овдієнко досліджував психологічні виклики, пов'язані з дистанційним навчанням в умовах пандемії COVID-19, виявивши тісний зв'язок між хронічним стресом і симптомами вигорання [52]. Ці дослідження свідчать про те, що вигорання є не лише індивідуально-психологічним, а й соціально зумовленим явищем, чутливим до макросоціальних контекстів.

Важливим напрямом сучасних досліджень є вивчення вигорання в педагогічному середовищі. Н. М. Булатевич здійснила ґрунтовний огляд зарубіжних концепцій психічного вигорання у професійній діяльності вчителя, систематизувавши накопичені наукові знання та окресливши перспективи подальших досліджень [2]. Л. О. Брегун-Трачук дослідила проблему вигорання в психолого-педагогічній теорії та практиці, акцентуючи на необхідності міждисциплінарного підходу до її вивчення [1]. А. Івасюк розглянув генезу емоційного вигорання особистості в контексті сучасних психологічних теорій [12].

Окремого розгляду заслуговує питання про місце емоційного вигорання в системі психологічних класифікацій та його нозологічний статус. Упродовж тривалого часу вигорання розглядалося виключно як психологічний феномен, що не має офіційного медичного статусу. Однак у 2019 році Всесвітня організація охорони здоров'я включила «вигорання» до Міжнародної класифікації хвороб 11-го перегляду (МКХ-11) як «синдром, що виникає внаслідок хронічного стресу на робочому місці, з яким не вдається впоратися». Ця подія стала важливим кроком у визнанні серйозності проблеми на глобальному рівні та відкрила нові можливості для її системного вирішення в рамках охорони здоров'я та трудового законодавства. Водночас включення вигорання до МКХ-11 не означає його визнання самостійним захворюванням — воно класифікується як «фактор, що впливає на стан здоров'я», що відображає проміжний статус цього феномену між нормою та патологією.

Розгляд сучасних підходів до вивчення вигорання неможливий без аналізу його зв'язку з концепцією залученості до роботи (work engagement), яку активно розробляли В. Шауфелі та А. Баккер. Відповідно до цієї концепції, вигорання та залученість є протилежними полюсами єдиного континууму психологічного ставлення до роботи. Залученість характеризується енергійністю, відданістю справі та захопленістю роботою — тоді як вигорання виявляється у виснаженні, цинізмі та відчуженні. Такий підхід є теоретично продуктивним, оскільки дозволяє розглядати профілактику вигорання не лише як усунення негативних чинників, а й як цілеспрямований розвиток позитивних ресурсів залученості. Для педагогічної практики цей підхід є особливо цінним, оскільки він переміщує акцент із патологічного вектора («як уникнути вигорання») на ресурсний («як підтримувати та розвивати залученість»).

Ресурсна концепція вигорання, розроблена в рамках теорії збереження ресурсів С. Гобфолла, пропонує ще один важливий теоретичний кут зору. Відповідно до цієї теорії, люди прагнуть отримувати, зберігати та захищати ресурси, які вони цінують — матеріальні блага, особистісні характеристики, умови праці та енергію. Вигорання виникає тоді, коли людина відчуває реальну або потенційну втрату значущих ресурсів або коли вкладання ресурсів не приносить очікуваної віддачі. Ця теорія пояснює, чому вигорання нерідко має кумулятивний характер і чому відновлення після вигорання є таким складним процесом: людина, що вже втратила значну частину ресурсів, стає ще більш вразливою до нових втрат, потрапляючи у своєрідну «спіраль виснаження». Для педагогів закладів загальної середньої освіти ця логіка є особливо показовою, оскільки більшість із них функціонують в умовах хронічного ресурсного дефіциту — браку часу, психологічної підтримки, матеріальної винагороди та соціального визнання.

Значний внесок у розвиток сучасних поглядів на вигорання зробила модель вимог і ресурсів роботи (Job Demands-Resources model, JD-R), розроблена А. Баккером та Є. Демеруті. Відповідно до цієї моделі, вигорання

є наслідком дисбалансу між вимогами роботи (фізичними, психологічними, соціальними та організаційними аспектами, що вимагають постійних зусиль) та ресурсами роботи (фізичними, психологічними, соціальними та організаційними аспектами, що допомагають досягати цілей, знижують вимоги та стимулюють особистісний розвиток). Ця модель є особливо корисною для прикладних досліджень, оскільки дозволяє ідентифікувати конкретні вимоги та ресурси, що є найбільш релевантними для певної професії чи організації, і розробляти цілеспрямовані інтервенції. Стосовно педагогічної діяльності модель JD-R передбачає, що підвищення рівня ресурсів — автономії, підтримки керівництва, зворотного зв'язку, можливостей для розвитку — може суттєво знизити негативний вплив об'єктивно високих вимог педагогічної праці.

Поряд із вищезазначеними підходами, у психологічній науці активно розробляється когнітивно-поведінковий підхід до вивчення вигорання. У рамках цього підходу особлива увага приділяється ролі когнітивних схем, переконань та атрибуційних стилів особистості у розвитку й підтриманні вигорання. Зокрема, було показано, що педагоги з перфекціоністськими установками, схильністю до катастрофізації та зовнішнім локусом контролю є більш вразливими до вигорання. Когнітивно-поведінковий підхід є особливо практично значущим, оскільки він пропонує чіткі мішені для психотерапевтичного та психокорекційного втручання — зокрема, техніки когнітивної реструктуризації, роботи з дисфункціональними переконаннями та формування адаптивних копінг-стратегій.

Не менш важливим є екзистенційно-гуманістичний підхід до вивчення вигорання, який розглядає його як кризу смислу та цінностей людини. З цієї позиції вигорання є симптомом більш глибокого екзистенційного неблагополуччя — втрати відчуття сенсу власної діяльності, розриву між задекларованими цінностями та реальною практикою роботи. Для педагогів цей аспект є особливо суттєвим, оскільки педагогічна діяльність традиційно наповнена потужним ціннісним виміром: вчителі нерідко обирають цю

професію саме через покликання, глибокий інтерес до розвитку дітей та переконаність у суспільній значущості своєї праці. Коли реалії педагогічної діяльності систематично суперечать цим ціннісним установкам, виникає те, що деякі дослідники називають «кризою смислу» — специфічна форма вигорання, пов'язана не лише з виснаженням, але й із відчуттям духовної спустошеності та втрати ідентичності.

Окремого аналізу потребує питання про культурно-специфічні особливості феномену вигорання. Більшість класичних досліджень вигорання проводилися в західних країнах — США, Нідерландах, Великій Британії та ін. Однак упродовж останніх 2 десятиліть з'явилася значна кількість досліджень, що фіксують культурні відмінності у проявах, детермінантах та динаміці вигорання. Зокрема, було показано, що в колективістських культурах деперсоналізація проявляється дещо інакше, ніж в індивідуалістських, а ставлення до звернення за психологічною допомогою суттєво відрізняється залежно від соціокультурного контексту. Для України ця проблема є особливо актуальною, оскільки радянська спадщина сформувала специфічні культурні установки щодо праці, самопожертви та звернення по допомогу, що можуть впливати на те, як педагоги переживають та ідентифікують власне вигорання.

У зв'язку з цим важливо відзначити внесок українських дослідників у вивчення культурно-специфічних особливостей вигорання в освітньому середовищі. Т. В. Ковалькова у своєму дослідженні синдрому емоційного вигорання у педагогічних фахівців показала, що українські вчителі нерідко не ідентифікують власний стан як вигорання, трактуючи його як «нормальну втому» чи «вікові зміни» [20]. Це явище — недостатня психологічна грамотність щодо вигорання — є суттєвою перешкодою для своєчасного звернення по допомогу і потребує цілеспрямованої просвітницької роботи.

Аналізуючи сучасний стан досліджень вигорання, слід також зупинитися на методологічних дискусіях, що тривають у цій сфері. Одна з ключових дискусій стосується питання, чи є вигорання принципово новим

феноменом, чи ж воно являє собою лише новий термін для позначення давно відомих явищ — хронічної втоми, нервового виснаження тощо. Прихильники першої точки зору наполягають на тому, що вигорання має специфічні характеристики, які не редукуються до жодного з раніше описаних феноменів, — зокрема, тісний зв'язок із конкретним трудовим контекстом, специфічну комбінацію виснаження, цинізму та редукції досягнень. Прихильники другої позиції вказують на значне перетинання вигорання з депресією та хронічною втомою і ставлять під сумнів доцільність виділення його, як самостійного конструкту.

Ця дискусія має не лише теоретичне, але й практичне значення, оскільки від її результату залежить вибір діагностичних інструментів та підходів до лікування й профілактики. На сьогодні більшість дослідників схиляються до компромісної позиції: вигорання є самостійним феноменом, що має специфічні характеристики та детермінанти, водночас воно закономірно пов'язане з іншими формами психологічного неблагополуччя і може слугувати передумовою для розвитку клінічних розладів — передусім депресії та тривожних розладів.

Ще 1 важлива методологічна проблема пов'язана з переважанням поперечних (cross-sectional) досліджень вигорання над лонгітюдними. Більшість наявних даних отримано в ході одноразових зрізів, що не дозволяє простежити динаміку розвитку вигорання в часі та встановити справжні причинно-наслідкові зв'язки. Лонгітюдні дослідження, хоча й є значно більш методологічно складними та ресурсоємними, дають принципово важливу інформацію про траєкторії розвитку вигорання та ефективність різних профілактичних стратегій. Матеріали колективного видання «Професійне та емоційне вигорання учасників освітнього процесу під час кризових і трансформаційних процесів», підготовленого за результатами всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, демонструють зростаючий запит практиків на лонгітюдні дані щодо динаміки вигорання в умовах тривалого стресу [29].

Нарешті, не можна не відзначити стрімкий розвиток нейробіологічних досліджень вигорання, які за останнє десятиліття суттєво збагатили розуміння цього феномену. Дослідження з використанням методів нейровізуалізації виявили, що хронічний стрес та вигорання пов'язані зі структурними та функціональними змінами в ключових мозкових структурах — передусім у префронтальній корі, мигдалеподібному тілі та гіпокампі. Зокрема, було показано, що вигорання супроводжується порушеннями у роботі гіпоталамо-гіпофізарно-надниркової осі, що проявляється в змінах рівня кортизолу — «гормону стресу». Ці дані підкреслюють, що вигорання є не лише психологічним, але й фізіологічним феноменом, що залишає реальний «слід» у функціонуванні нервової та ендокринної систем. Для розуміння вигорання у педагогів ці дані є важливим підґрунтям для обґрунтування необхідності не лише психологічної, але й медично-фізіологічної підтримки вчителів.

Таким чином, феномен емоційного вигорання пройшов тривалий шлях від початкових описових характеристик до розгорнутих теоретичних концепцій і операціоналізованих діагностичних інструментів. Сучасна психологічна наука розглядає вигорання як багатовимірний конструкт, детермінований поєднанням індивідуально-психологічних, організаційних та соціальних чинників, вивчення якого залишається актуальним завданням як теоретичної, так і практичної психології.

1.2. Структура та компоненти синдрому емоційного вигорання

Розуміння структури синдрому емоційного вигорання є принципово важливим як для його діагностики, так і для розробки ефективних профілактичних і корекційних заходів. Упродовж десятиліть наукових досліджень було запропоновано кілька концептуальних моделей, що по-різному описують внутрішню архітектуру цього феномену. Серед них найбільшого визнання й поширення набула трикомпонентна модель

К. Маслач, яка, попри появу альтернативних концепцій, залишається домінуючою теоретичною рамкою для переважної більшості сучасних досліджень.

Відповідно до концепції К. Маслач, В. Шауфелі та М. Лейтера, синдром емоційного вигорання включає 3 взаємопов'язані, але відносно самостійні компоненти [50].

Першим і центральним компонентом є емоційне виснаження — відчуття спустошеності та вичерпаності власних емоційних ресурсів, нездатності повноцінно віддаватися роботі. Саме емоційне виснаження вважається «серцем» синдрому вигорання, його ключовою ознакою, що суб'єктивно переживається найгостріше і слугує основним маркером при діагностиці.

Другим компонентом є деперсоналізація (цинізм) — розвиток байдужого, відстороненого, а нерідко й відверто негативного, цинічного ставлення до клієнтів, учнів, колег — загалом до людей, з якими пов'язана професійна діяльність. Деперсоналізація виникає як психологічний захисний механізм у відповідь на емоційне виснаження — людина несвідомо «знецінює» тих, хто є джерелом емоційних витрат.

Третім компонентом є редукція професійних досягнень — негативна самооцінка власної компетентності та продуктивності, відчуття некомпетентності, зниження задоволення від виконаної роботи та відчуження від професійної ідентичності. Характеристика компонентів синдрому емоційного вигорання за моделлю К. Маслач представлена узагальнено в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Характеристика компонентів синдрому емоційного вигорання за моделлю К. Масlach

Компонент	Психологічний зміст	Поведінкові прояви	Суб'єктивні переживання
Емоційне виснаження	Вичерпання емоційних ресурсів особистості	Уникання емоційно насичених ситуацій, зниження ініціативності	Відчуття спустошеності, хронічної втоми, безсилля
Деперсоналізація (цинізм)	Формування байдужого або негативного ставлення до об'єктів діяльності	Формальне виконання обов'язків, знецінення значущості роботи	Відчуженість, цинізм, емоційна холодність
Редукція досягнень	Знецінення власної професійної компетентності	Зниження якості роботи, уникання відповідальності	Відчуття некомпетентності, розчарування у професії

Важливим теоретичним доповненням до трикомпонентної моделі є концепція М. Буриша, який виокремив 7 фаз розвитку вигорання: попереджувальну фазу (надмірна активність і надмірна залученість), фазу зниження рівня власної участі, фазу емоційних реакцій та приписування провини, фазу деструктивної поведінки (зниження когнітивної продуктивності й мотивації), фазу психосоматичних реакцій, фазу розпаду й екзистенційного розчарування [36]. Ця модель демонструє, що вигорання не є статичним станом, а являє собою динамічний процес прогресуючої деградації психологічного ресурсу особистості.

Паралельно з моделлю К. Масlach у науковій літературі активно розглядається фазова модель розвитку вигорання. Н. В. Грисенко у своєму дослідженні особистісних детермінант запобігання емоційному вигоранню педагога наголошує, що розуміння фазового характеру цього синдрому є принципово важливим для розробки ефективних профілактичних стратегій, зокрема в контексті позитивної психології [6]. Ключовим висновком таких досліджень є те, що рання діагностика вигорання на рівні окремих симптомів дозволяє запобігти розвитку повноцінного синдрому.

Р. Л. Ісаков та Л. О. Герасименко у своїй роботі, присвяченій синдрому емоційного вигорання, систематизують наявні дані щодо його клінічних проявів, виокремлюючи 3 групи симптомів: афективні (тривога, депресія, дратівливість), когнітивні (труднощі з концентрацією уваги, зниження продуктивності мислення, цинічні установки) та соматичні (порушення сну, психосоматичні розлади, зниження імунітету) [14]. Така класифікація відображає комплексний, системний характер впливу вигорання на особистість і підкреслює необхідність міждисциплінарного підходу до його вивчення та корекції.

Структурний аналіз вигорання неможливий без урахування його детермінантної бази. М. Павлюк, Д. Журавська та Н. Клімишина у своєму дослідженні психологічних чинників емоційного вигорання у професійній діяльності виокремлюють 2 групи детермінант: індивідуально-психологічні (перфекціонізм, нейротизм, низький рівень суб'єктивного контролю, неадаптивні копінг-стратегії) та організаційно-середовищні (рольова невизначеність, брак підтримки, несправедливість у розподілі ресурсів, надмірне навантаження) [26]. Ці дані узгоджуються з результатами досліджень А. Величко, який показав, що серед основних детермінант вигорання особливу роль відіграють особистісні характеристики, зокрема рівень домагань і тип мотивації професійної діяльності [3].

Суттєвим для розуміння структури вигорання є його диференціація від суміжних феноменів — хронічної втоми, депресії та стресу. Як зазначається в навчальному посібнику з психології стресу та стресових розладів, вигорання відрізняється від звичайної втоми тим, що не знімається відпочинком і відновленням; від депресії — тим, що є реакцією переважно на конкретні умови праці, а не генералізованим розладом настрою; від гострого стресу — своїм хронічним, поступово наростаючим характером [31]. Критерії порівняння синдрому емоційного вигорання від суміжних психологічних феноменів представлені в таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

**Диференціація синдрому емоційного вигорання від суміжних
психологічних феноменів**

Критерій	Емоційне вигорання	Хронічна втома	Депресія	Гострий стрес
Причина	Хронічний професійний стрес	Фізичне та розумове перевантаження	Різноманітна (біологічна, психологічна)	Конкретна стресова подія
Зв'язок із роботою	Безпосередній	Частковий	Необов'язковий	Може бути пов'язаний
Реакція на відпочинок	Незначна	Часткове покращення	Незначна	Помітне покращення
Деперсоналізація	Характерна	Не характерна	Рідко	Не характерна
Тривалість	Місяці–роки	Від тижнів	Від тижнів	Дні–тижні

Важливим аспектом структурного аналізу є вивчення взаємозв'язків між 3 компонентами вигорання. За результатами досліджень, проведених К. Маслач та її колегами, емоційне виснаження є первинним компонентом, що виникає раніше за інші та виступає предиктором їх розвитку [46]. Деперсоналізація розвивається як відповідь на виснаження і слугує захисним механізмом, тоді як редукція досягнень може виникати паралельно або дещо пізніше. Водночас деякі дослідники, зокрема М. Буриш, вказують на те, що послідовність розвитку компонентів може варіювати залежно від індивідуально-психологічних особливостей особистості та специфіки умов праці [38].

Поглиблений аналіз структури синдрому емоційного вигорання вимагає розгляду не лише його компонентного складу, але й тих психологічних механізмів, завдяки яким окремі симптоми об'єднуються у цілісний синдром. Розуміння цих механізмів є принципово важливим як для теорії, так і для практики — зокрема для розробки психодіагностичних інструментів і корекційних програм. Сучасна психологічна наука

виокремлює кілька ключових механізмів формування вигорання, серед яких центральне місце посідають механізми емоційної регуляції, психологічного захисту та копінгу.

Механізм емоційної регуляції є одним із найбільш досліджуваних у контексті вигорання. Здатність особистості усвідомлювати, диференціювати та цілеспрямовано керувати власними емоційними станами відіграє вирішальну роль у тому, чи розвинеться у неї вигорання в умовах тривалого професійного стресу. Дослідження демонструють, що люди з низьким рівнем емоційного інтелекту та обмеженим репертуаром стратегій емоційної регуляції є значно більш вразливими до вигорання. Особливо деструктивними є стратегії пригнічення емоцій та румінації — нав'язливого повернення думками до негативних переживань. Стратегія пригнічення дозволяє короткочасно «вимкнути» неприємні емоції, однак у довгостроковій перспективі призводить до їх накопичення та емоційного виснаження. Румінація, своєю чергою, підтримує хронічний стрес навіть у ситуаціях, коли об'єктивний стресор уже відсутній, суттєво ускладнюючи психологічне відновлення.

У педагогічній діяльності механізм «емоційної праці» займає центральне місце у розвитку вигорання. Поняття «емоційна праця» (emotional labor), введене соціологом А. Гоч-шілд [43], описує процес цілеспрямованого управління власними емоційними проявами відповідно до соціальних норм та очікувань у професійному контексті. Вчитель, як і багато інших фахівців соціономічних професій, щодня здійснює значну кількість актів емоційної праці: він зобов'язаний зберігати спокій і доброзичливість навіть у ситуаціях провокації з боку учнів або батьків, демонструвати ентузіазм до навчального матеріалу навіть у дні втоми та пригніченості, виявляти емпатію до проблем учнів навіть тоді, коли власні ресурси співпереживання виснажені. Дослідники виокремлюють 2 основні стратегії емоційної праці: поверхневу (surface acting), при якій людина змінює лише зовнішній вираз емоцій, залишаючи внутрішні переживання незмінними, та глибинну (deep acting),

при якій вона намагається дійсно змінити свої внутрішні емоційні стани відповідно до необхідного прояву. Поверхнева стратегія є більш виснажливою в короткостроковій перспективі, оскільки породжує відчуття «емоційної нещирості» та внутрішнього конфлікту. Глибинна стратегія є більш психологічно витратною в довгостроковому плані, оскільки вимагає постійної внутрішньої трансформації емоційних станів і може призводити до втрати контакту з власними автентичними переживаннями.

Згідно з дослідженнями [1,9] механізми психологічного захисту відіграють у розвитку вигорання суперечливу роль. З одного боку, вони є необхідним інструментом адаптації до стресових умов праці і дозволяють людині тривалий час функціонувати в несприятливому середовищі. З іншого боку, надмірна або неадаптивна активація захисних механізмів стає структурним компонентом самого вигорання — особливо це стосується деперсоналізації. Деперсоналізація, яка є другим компонентом тріади вигорання К. Масlach, по суті є специфічною формою захисного відсторонення: особистість «дистанціюється» від емоційно виснажливих взаємодій, знецінюючи їх значущість і формуючи цинічне ставлення до об'єктів своєї діяльності. Подібний механізм дозволяє тимчасово знизити рівень емоційного виснаження, однак водночас руйнує ті самі міжособистісні зв'язки, які є основою сенсу педагогічної праці, та поглиблює відчуття редукації досягнень.

Серед інших захисних механізмів, що беруть участь у динаміці вигорання, дослідники [8, 14, 18] виокремлюють раціоналізацію (пояснення власної байдужості «об'єктивними» причинами), інтелектуалізацію (розгляд проблем учнів як абстрактних «кейсів» без емоційного залучення), а також проєкцію (перенесення відповідальності за власний стан на учнів, батьків чи адміністрацію). Важливо підкреслити, що активація цих механізмів відбувається переважно несвідомо і педагог нерідко не усвідомлює, що вже перебуває на стадії розвиненого вигорання, продовжуючи приписувати власний стан зовнішнім обставинам.

Копінг-поведінка є ще одним ключовим психологічним механізмом, що опосередковує зв'язок між стресорами педагогічної діяльності та розвитком вигорання [5]. Під копінгом розуміють сукупність когнітивних, афективних та поведінкових стратегій, до яких людина вдається для подолання стресу та управління власними психоемоційними станами. Дослідження стабільно демонструють, що проблемно-орієнтований копінг — активне вирішення стресової ситуації — є протективним щодо вигорання, тоді як емоційно-орієнтований копінг, особливо в його дисфункціональних формах (уникнення, відмова від дій, емоційне розрядження через деструктивну поведінку), підвищує ризик його розвитку. Водночас вибір копінг-стратегій визначається не лише індивідуально-психологічними особливостями педагога, а й контекстуальними умовами: коли ситуація є об'єктивно неконтрольованою, проблемно-орієнтований копінг може виявитися неефективним і навіть посилювати стрес. Для педагогів, які працюють в умовах хронічних системних проблем — недофінансування, бюрократизації, непередбачуваних реформ, — розрив між бажанням контролювати ситуацію та реальною неможливістю це робити стає потужним чинником розвитку вигорання.

Важливим аспектом структурного аналізу вигорання є вивчення його зв'язку з особистісними характеристиками [8]. Упродовж десятиліть досліджень було встановлено, що певні особистісні риси підвищують вразливість до вигорання. Найбільш стабільним предиктором згідно з дослідженнями [6] виступає нейротизм — схильність до негативних емоційних переживань, тривожності та нестабільності настрою. Особи з високим рівнем нейротизму більш гостро реагують на стресори, гірше відновлюються після стресових епізодів і частіше вдаються до дисфункціональних копінг-стратегій. Протилежний полюс — емоційна стабільність — є потужним протективним фактором. Також дослідники виявили, [6] що перфекціонізм, зокрема його «дезадаптивна» форма,

пов'язана з надмірною критичністю до власних результатів і страхом помилки, є значущим предиктором вигорання у педагогів.

Цікавим і важливим є питання про роль просоціальної мотивації та «покликання» у розвитку вигорання. Здавалося б, педагоги, які мають виражене внутрішнє покликання та отримують задоволення від своєї праці, повинні бути більш захищеними від вигорання. Однак дослідження свідчать про більш суперечливу картину: [9] педагоги з надзвичайно сильною ідеалістичною налаштованістю та надмірним «горінням» роботою нерідко є більш вразливими до вигорання, оскільки вкладають у діяльність значно більше, ніж можуть відновити, і гостріше переживають розрив між ідеальними уявленнями про педагогічну місію та реальністю. Цю закономірність ще на початку вивчення вигорання описав Г. Фрейденбергер, зазначаючи, що вигоранню найбільш схильні саме «найкращі та найвідданіші» представники допомагаючих професій [41]. Таким чином, покликання є водночас потужним ресурсом і потенційним чинником ризику — залежно від того, чи підкріплюється воно реалістичними очікуваннями та ефективними стратегіями самозбереження.

Аналізуючи структуру вигорання, слід також звернутися до питання про його соматичні та психосоматичні прояви. Дослідження [8] переконливо демонструють, що вигорання супроводжується широким спектром фізичних симптомів, що далеко виходять за межі суто психологічного неблагополуччя. Серед найбільш поширених соматичних проявів вигорання — хронічна втома, що не зникає після відпочинку, порушення сну (безсоння або, навпаки, надмірна сонливість), головні болі, м'язові болі та скутість, порушення роботи шлунково-кишкового тракту, зниження імунітету та підвищена схильність до інфекційних захворювань. Психосоматичний характер цих проявів підтверджується нейробіологічними дослідженнями [9]: хронічний стрес, що лежить в основі вигорання, призводить до тривалої активації гіпоталамо-гіпофізарно-надниркової осі, що спричиняє патологічні зміни в роботі імунної, серцево-судинної та інших систем організму.

Розуміння соматичних проявів вигорання є важливим для педагогічної практики: нерідко вчитель вперше звертає увагу на власний стан саме через фізичні симптоми, тоді як психологічний вимір проблеми залишається нерозпізнаним.

Окремої уваги заслуговує питання про гендерні особливості структури вигорання. Також дослідження [11] виявили, що жінки та чоловіки демонструють відмінні профілі вигорання навіть за однакових умов праці. Зокрема, жінки частіше повідомляють про більш виражене емоційне виснаження, тоді як чоловіки — про більш виражену деперсоналізацію. Ці відмінності можуть бути пов'язані як з біологічними відмінностями у реагуванні на стрес, так і з соціалізаційними чинниками: жінки, як правило, більш орієнтовані на емоційне залучення у взаємодію і рідше вдаються до «захисного відсторонення» як стратегії управління стресом, тоді як чоловіки, навпаки, частіше використовують дистанціювання як основний спосіб подолання емоційного перевантаження. Для педагогічної сфери, де жінки складають переважну більшість працівників, ці дані мають особливе значення при плануванні профілактичних заходів.

Не менш значущим є питання про вікові та стажеві особливості структури вигорання у педагогів. Дослідження [7] демонструють неоднозначну картину щодо зв'язку стажу роботи та рівня вигорання. З одного боку, молоді педагоги з невеликим стажем є більш вразливими до вигорання через наявність значного розриву між ідеалістичними очікуваннями від професії та реальністю педагогічної праці. Розчарування перших років роботи, брак досвіду управління конфліктними ситуаціями та недостатньо сформовані копінг-стратегії роблять початківців особливо схильними до швидкого виснаження. З іншого боку, педагоги з великим стажем нерідко демонструють вищий рівень деперсоналізації та редукції досягнень, що пов'язано з поступовим накопиченням розчарувань, відчуттям «застрягання» у рутині та зниженням відчуття сенсу діяльності. Педагоги середнього стажу, які успішно подолали перші труднощі адаптації та ще не

зіткнулися з «кризою середини кар'єри», зазвичай демонструють найбільш збалансований психологічний профіль. [7]

У контексті структурного аналізу вигорання важливо розглянути і питання про організаційні чинники, що формують умови для його розвитку. Дослідження [11] в рамках моделі JD-R та інших організаційно-психологічних підходів виявили ряд організаційних детермінант вигорання, що є особливо релевантними для закладів загальної середньої освіти. По-перше, це надмірне навантаження — кількість годин викладання, обсяг адміністративної документації, необхідність підготовки до уроків у позаурочний час. По-друге, рольова невизначеність та рольовий конфлікт — ситуації, коли вимоги різних «замовників» педагогічної праці (адміністрації, батьків, учнів, методичних служб) суперечать одна одній або є недостатньо чітко визначеними. По-третє, відсутність автономії та участі у прийнятті рішень — відчуття, що вчитель є лише виконавцем розпоряджень, не маючи можливості впливати на умови власної праці. По-четверте, недостатність підтримки — як з боку керівництва, так і з боку колег. По-п'яте, несправедливість у розподілі навантаження, оцінки результатів праці та матеріальної винагороди.

Важливо підкреслити, що організаційні та індивідуально-психологічні чинники вигорання не діють незалежно одне від одного — вони перебувають у складних взаємодіях, які посилюють або послаблюють їхній вплив. Зокрема, індивідуальні ресурси — рівень стресостійкості, якість соціальної підтримки, ефективність копінг-стратегій — можуть суттєво пом'якшити вплив несприятливих організаційних умов. І навпаки, навіть у відносно сприятливому організаційному середовищі педагог із вираженим нейротизмом та перфекціоністськими установками може розвинути вигорання. [9] Ця взаємодія чинників пояснює, чому в одному й тому самому закладі освіти одні педагоги демонструють виражені симптоми вигорання, тоді як інші залишаються психологічно благополучними.

Особливо актуальним аспектом сучасних досліджень структури вигорання є вивчення ролі соціальної підтримки як протективного фактора. Соціальна підтримка може виконувати 2 принципово різні функції: буферну (пом'якшуючи вплив стресорів на психологічне благополуччя) та пряму (безпосередньо підвищуючи рівень благополуччя незалежно від рівня стресу). Для педагогів джерелами соціальної підтримки є колеги, керівництво, сім'я та друзі. Дослідження демонструють, [8] що підтримка з боку колег є найбільш ефективною у профілактиці деперсоналізації, тоді як підтримка з боку керівництва — у профілактиці редукції досягнень. Підтримка з боку близьких людей поза межами роботи є найбільш дієвою у подоланні емоційного виснаження, оскільки забезпечує «безпечний простір» для відновлення, вільний від вимог та очікувань, пов'язаних із педагогічною роллю.

Розглядаючи структуру вигорання, необхідно також зупинитися на питанні про його наслідки для особистості та організації. На індивідуальному рівні наслідки вигорання охоплюють широкий спектр проявів: зниження якості роботи та продуктивності, підвищена схильність до помилок та нещасних випадків, погіршення фізичного здоров'я, розвиток клінічних розладів — передусім депресії та тривожних розладів, погіршення якості сімейних та соціальних стосунків, а в крайніх випадках — повна відмова від педагогічної діяльності та зміна професії. На організаційному рівні вигорання педагогів проявляється у підвищенні рівня абсентеїзму та плинності кадрів, зниженні якості освіти, погіршенні психологічного клімату в колективі. На більш широкому соціальному рівні масове вигорання педагогів є загрозою для якості людського капіталу та загальної ефективності системи освіти. [9]

Для закладів загальної середньої освіти наслідки вигорання педагогів є особливо серйозними, оскільки вчитель є центральною фігурою освітнього процесу, від психологічного стану якої безпосередньо залежить добробут учнів. Дослідження демонструють, [9] що діти, чий вчителі переживають

виражене вигорання, демонструють нижчий рівень академічної мотивації, гірші показники успішності та більш виражені емоційні та поведінкові проблеми. Таким чином, вигорання педагога є проблемою не лише для самого вчителя, але й для всіх учасників освітнього процесу — учнів, їхніх батьків, колег та суспільства загалом.

Таким чином, синдром емоційного вигорання є структурно складним, багатокомпонентним феноменом, що охоплює афективну, когнітивну та мотиваційну сфери особистості. Трикомпонентна модель К. Масlach залишається найбільш операціоналізованою та психометрично обґрунтованою концептуальною рамкою для його дослідження, водночас фазові та ресурсні моделі доповнюють її динамічний і детермінантний виміри.

1.3. Специфіка педагогічної діяльності як чинник розвитку емоційного вигорання у вчителів закладів загальної середньої освіти

Педагогічна діяльність традиційно відноситься до числа тих професій, представники яких найбільш схильні до розвитку синдрому емоційного вигорання. Це зумовлено не випадковими обставинами, а глибинними характеристиками самої педагогічної праці — її суб'єкт-суб'єктним характером, підвищеною емоційною насиченістю, постійною необхідністю регулювати власні емоційні стани та відповідати численним соціальним очікуванням. Розуміння специфіки педагогічної діяльності як системи чинників, що провокують вигорання, є необхідною умовою для розробки адресних профілактичних програм.

Педагогічна діяльність у закладах загальної середньої освіти характеризується рядом особливостей, що у сукупності формують унікальний стресогенний контекст. По перше, це висока інтенсивність міжособистісної взаємодії: вчитель щодня безпосередньо спілкується з десятками учнів, кожен з яких є окремою особистістю з власними потребами,

труднощами й особливостями поведінки. По друге, педагогічна праця пов'язана з підвищеною відповідальністю: вчитель несе відповідальність не лише за рівень знань учнів, а й за їхній психологічний добробут, безпеку та особистісний розвиток. По третє, вчитель змушений постійно функціонувати в режимі так званої «емоційної праці» — цілеспрямовано регулювати прояви власних емоцій відповідно до соціальних і професійних стандартів, що вимагає значних психологічних витрат.

Т. В. Зайчикова у своєму дослідженні соціально-психологічних детермінант синдрому «професійного вигорання» у вчителів виокремила кілька груп чинників, що безпосередньо пов'язані зі специфікою педагогічної праці [10]. До організаційних чинників дослідниця відносить надмірне навантаження, рольову невизначеність, брак автономії у прийнятті рішень, недостатню підтримку з боку адміністрації та колег. До змістових чинників — монотонність окремих аспектів педагогічної діяльності, необхідність постійно «давати» емоційно, не отримуючи достатнього зворотного зв'язку. У подальших дослідженнях Т. В. Зайчикова також охарактеризувала чинники прояву та передумови формування синдрому «професійного вигорання», показавши, що ці чинники мають тенденцію до взаємного підсилення [11].

М. А. Кузнєцов та О. В. Грицук у своїй монографії, присвяченій емоційному вигоранню вчителів, детально описали основні закономірності динаміки цього феномену в педагогічному середовищі [19]. Дослідники показали, що вигорання у вчителів розвивається за специфічною траєкторією, яка відрізняється від аналогічних процесів в інших соціономічних професіях: педагоги, як правило, тривалий час компенсують наростаюче виснаження за рахунок особистісних ресурсів і продовжують функціонувати навіть на стадії вираженого вигорання, що призводить до більш глибоких і важко оборотних наслідків. О. В. Грицук в авторефераті дисертаційного дослідження підтвердила, що особливості динаміки вигорання у вчителів корелюють зі стажем педагогічної діяльності та рівнем суб'єктивного контролю [7].

Ю. П. Жогно у своїй дисертаційній роботі, присвяченій психологічним особливостям емоційного вигорання педагогів, виявила, що суттєву роль у розвитку вигорання відіграють психологічна незахищеність педагога, низький соціальний статус вчителя та недостатня матеріальна винагорода [8]. Ці чинники формують стійке відчуття несправедливості та знецінення педагогічної праці, що є потужним каталізатором вигорання. Особливо важливим висновком цього дослідження є те, що суб'єктивне сприйняття несправедливості виявилось більш значущим предиктором вигорання, ніж об'єктивний рівень навантаження. Відомості щодо чинників емоційного вигорання педагогів закладів загальної середньої освіти узагальнено в таблиці 1.3

Таблиця 1.3

**Класифікація чинників емоційного вигорання педагогів закладів
загальної середньої освіти**

Група чинників	Конкретні чинники	Механізм впливу	Ступінь значущості
Організаційні	Надмірне навантаження, брак ресурсів, рольова невизначеність	Хронічний стрес, відчуття безконтрольності ситуації	Високий
Міжособистісні	Конфлікти з учнями, батьками, колегами, брак підтримки	Виснаження ресурсів міжособистісної взаємодії	Високий
Індивідуально-психологічні	Перфекціонізм, нейротизм, неадаптивні копінг-стратегії	Підвищена вразливість до стресу	Середній–високий
Соціально-статусні	Низький соціальний статус, недостатня оплата праці	Відчуття несправедливості, знецінення праці	Середній
Змістові	Монотонність, емоційна праця, постійна регуляція емоцій	Виснаження емоційних ресурсів	Середній

Т. Ю. Федорчук та Т. В. Можаровська у своєму дослідженні теоретичних аспектів психологічних особливостей адаптації працівників акцентують на тому, що нездатність педагога до ефективної адаптації в умовах змін є суттєвим чинником ризику вигорання [34]. Реформування системи загальної середньої освіти в Україні, зокрема впровадження

концепції «Нова українська школа», вимагає від вчителів швидкої та глибокої адаптації до нових педагогічних підходів, що за відсутності належної підтримки само собою стає додатковим джерелом стресу.

І. В. Олійник у своєму дослідженні причин виникнення та профілактики синдрому професійного вигорання у педагогів виявив, що серед найбільш поширених причин вигорання вчителі називають відсутність відчуття результативності власної праці, неможливість впливати на умови роботи та постійну критику з боку батьків [25]. Ці дані підтверджують, що вигорання у педагогів є значною мірою наслідком системних проблем в організації педагогічної праці, а не лише індивідуальної вразливості вчителів.

А. Е. Мелоян та А. О. Погрібна, досліджуючи психологічні особливості емоційного вигорання як синдрому професійного стресу вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, показали, що специфіка контингенту учнів є самостійним чинником вигорання [22]. Педагоги, які працюють із дітьми, що потребують особливої уваги та підтримки, демонструють більш виражені показники емоційного виснаження та деперсоналізації. Водночас у цій же групі педагогів нерідко спостерігається вищий рівень редукції досягнень — через складність отримання видимих результатів праці.

С. П. Миронова у своїй роботі, присвяченій розвитку фахової компетентності корекційних педагогів, підкреслює, що безперервний професійний розвиток і підвищення кваліфікації є потужними протекторними чинниками, що зменшують ризик вигорання [23]. Педагоги, які активно інвестують у свій професійний розвиток, демонструють вищий рівень усвідомленості стосовно власних станів і більш ефективно використовують копінг-стратегії.

Слід також зазначити, що в умовах воєнного стану в Україні педагогічна діяльність набула додаткових стресогенних вимірів. Л. Вербицька у своїх дослідженнях показує, що стресостійкість є критично важливою складовою психологічного здоров'я фахівців у кризових умовах [4; 5]. А. Низовець, аналізуючи феномен емоційної втоми в умовах воєнного

часу, вказує на те, що постійне занурення у травматичний контекст — новини, розповіді учнів про воєнні події, власний досвід переміщення чи втрат — є специфічним для українських вчителів чинником ризику вигорання, який не мав аналогів у довоєнній практиці [24].

Т. Терещенко у своєму дослідженні профілактики «синдрому емоційного вигорання» у педагогів підкреслює, що вчителі закладів загальної середньої освіти особливо вразливі до вигорання через поєднання декількох несприятливих чинників одночасно: великої кількості учнів у класі, необхідності виконувати численні адміністративні функції, браку часу на відновлення та недостатньої психологічної підтримки з боку школи як організації [32]. У монографії «Технології роботи організаційних психологів» за редакцією Л. М. Карамушки наголошується, що профілактика вигорання педагогів потребує системного підходу, що охоплює одночасно індивідуальний, груповий та організаційний рівні [33].

Н. В. Перегончук у своїй роботі, присвяченій професійній адаптації та особистісному розвитку педагога, показала, що успішна адаптація до умов педагогічної праці є необхідною, але недостатньою умовою запобігання вигоранню [28]. Навіть добре адаптовані педагоги можуть розвинути вигорання, якщо впродовж тривалого часу функціонують в умовах хронічного перевантаження без достатніх можливостей для психологічного відновлення. Монографія І. В. Пахомова, присвячена профілактиці вигорання педагогічних працівників, пропонує комплексну систему заходів для мінімізації ризиків вигорання у педагогічному середовищі, що ґрунтується на принципах доказової психологічної практики [27].

Важливою є і гендерна складова проблеми. У колективній монографії «Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти» за науковою редакцією С. Д. Максименка показано, що жінки-педагоги й чоловіки-педагоги демонструють відмінні профілі вигорання: жінки більш схильні до емоційного виснаження, тоді як у чоловіків частіше проявляється

деперсоналізація [31]. Ці відмінності пов'язані як із біологічними, так і з соціально-рольовими чинниками — зокрема з подвійним навантаженням, яке несуть жінки-педагоги, поєднуючи професійні обов'язки з виконанням традиційних гендерних ролей.

Т. В. Зайчикова у своїх методичних рекомендаціях з діагностики та профілактики синдрому «професійного вигорання» у вчителів підкреслює, що ефективна профілактична робота повинна враховувати специфіку кожного з виявлених чинників і будуватися на принципах індивідуального підходу [8]. Зокрема, вона наголошує на необхідності розвитку у вчителів навичок психологічної саморегуляції, рефлексії та здатності до розпізнавання ранніх симптомів вигорання. В. Ф. Калошин у своїй практично зорієнтованій роботі щодо подолання стресу в педагогічній діяльності пропонує конкретні техніки управління стресом, що можуть бути інтегровані в повсякденну практику вчителя [14].

Розглядаючи специфіку педагогічної діяльності як чинника розвитку емоційного вигорання, необхідно детальніше зупинитися на феномені хронічного стресу, що є безпосереднім передвісником вигорання у вчителів. Хронічний стрес у педагогічній діяльності суттєво відрізняється від гострого ситуативного стресу тим, що він не має чіткого початку і завершення, не дозволяє організму повноцінно відновитися між стресовими епізодами і поступово виснажує адаптаційні ресурси особистості. Вчитель закладу загальної середньої освіти щодня стикається з десятками малих та середніх стресорів — дисциплінарними проблемами в класі, конфліктними ситуаціями з батьками, вимогами адміністрації, необхідністю виконувати паперову роботу у позаурочний час, — кожен із яких окремо може здаватися незначним, але сукупний вплив яких є надзвичайно виснажливим.

Окремої уваги заслуговує питання про роль взаємодії «вчитель — учень» у формуванні вигорання. Ця взаємодія є серцевиною педагогічної діяльності та водночас її найбільш емоційно насиченим і психологічно складним компонентом. Вчитель змушений одночасно виконувати кілька

взаємно суперечливих функцій у відносинах з учнями: бути авторитетом і водночас партнером, вимагати дотримання правил і водночас виявляти розуміння та гнучкість, підтримувати емоційний контакт і водночас зберігати необхідну професійну дистанцію. Ця суперечливість вимог породжує хронічний рольовий конфлікт, що є одним із найбільш потужних чинників розвитку вигорання. Дослідники звертають увагу на те, що в сучасних умовах вимоги до педагога з боку учнів та батьків суттєво зросли: очікування індивідуального підходу, психологічної підтримки, цікавих та технологічно насичених уроків ставлять перед вчителем завдання, для виконання яких наявних ресурсів часто виявляється недостатньо.

Проблема дисципліни в класі є самостійним значущим стресором у педагогічній діяльності. Порушення дисципліни, агресивна поведінка учнів, ігнорування вимог вчителя — всі ці явища є джерелом гострого стресу і, за умови їх хронічного характеру, суттєво прискорюють розвиток вигорання. Дослідження демонструють, що проблеми з дисципліною є одним із найчастіше згадуваних педагогами джерел професійного стресу. При цьому особливо деструктивним є поєднання 2 чинників: по-перше, суб'єктивне відчуття безсилля перед систематичними порушеннями дисципліни, по-друге, усвідомлення власної відповідальності за ситуацію в класі. Це поєднання формує стан «вивченої безпорадності» — переконання у тому, що власні зусилля не здатні змінити ситуацію, що є безпосереднім предиктором деперсоналізації та редукції досягнень.

Взаємодія з батьками учнів є ще 1 специфічним стресором педагогічної діяльності, що набуває особливого значення в умовах сучасної української освіти. Зростання батьківської активності та критичності, поширення практики оскарження педагогічних рішень, підвищені очікування щодо результатів навчання — все це суттєво ускладнює роботу вчителя та формує відчуття постійної «підзвітності» та оцінюваності. Педагоги нерідко описують взаємодію з батьками як одне з найбільш виснажливих аспектів своєї роботи, особливо в ситуаціях, коли батьківські очікування розходяться

з педагогічними можливостями чи принципами. Дослідження А. М. Зачепи, О. М. Микитюка та З. М. Сельменської показують, що конфлікти з батьками є одним із провідних чинників розвитку деперсоналізації у педагогів, оскільки спонукають до формування захисного «дистанціювання» від усіх учасників освітнього процесу [12].

Адміністративне навантаження є відносно новим, але надзвичайно актуальним чинником вигорання сучасних педагогів. Зростання обсягу документації, звітності, планів та програм, що їх зобов'язаний складати та подавати вчитель, відволікає значну частину часу та енергії від безпосередньої педагогічної роботи та є джерелом хронічного роздратування та відчуття безглуздості. Педагоги нерідко вказують на те, що адміністративна робота не лише фізично виснажує, але й підриває відчуття сенсу педагогічної праці: замість того, щоб займатися тим, заради чого вони прийшли в професію — навчанням та вихованням дітей, — вони змушені витрачати значну частину робочого часу на заповнення форм і підготовку звітів. Це відчуження від смислового ядра педагогічної діяльності є потужним каталізатором редукції досягнень як компонента вигорання.

Цифровізація освіти, що різко прискорилося у зв'язку з пандемією COVID-19 та воєнним станом в Україні, додала нового виміру до стресогенного контексту педагогічної праці. Необхідність освоювати нові цифрові інструменти та платформи, адаптувати освітній контент до форматів дистанційного та змішаного навчання, вирішувати технічні проблеми в режимі реального часу — все це стало для багатьох педагогів, особливо старшого покоління, джерелом значного стресу та тривоги. При цьому підтримка у процесі цифрової трансформації нерідко виявлялася недостатньою: педагоги змушені були самотійно опановувати нові технології в умовах дефіциту часу та відсутності необхідної технічної інфраструктури. Дослідження, проведене І. Овдієнко та колегами, виявило, що дистанційне навчання в умовах кризи є самотійним чинником ризику

вигорання, особливо для тих педагогів, чия педагогічна ідентичність тісно пов'язана з безпосередньою живою взаємодією з учнями [52].

Воєнний контекст, у якому функціонує українська система освіти з 2022 року, заслуговує на особливо детальний розгляд як специфічний чинник вигорання педагогів. Вчителі в Україні сьогодні змушені виконувати свої професійні обов'язки в умовах, що не мають аналогів у мирний час: постійна загроза авіаційних обстрілів і необхідність проводити уроки в укриттях або онлайн, турбота про психологічний стан учнів, які можуть переживати особисті трагедії — втрату близьких, вимушене переміщення, травматичний досвід бойових дій. При цьому сам педагог нерідко є носієм власного травматичного досвіду, однак змушений «тримати себе в руках» і підтримувати учнів, не маючи можливості повноцінно опрацювати власні переживання. Л. Вербицька у своїх дослідженнях підкреслює, що стресостійкість у воєнний час є не просто бажаною рисою, а необхідною умовою збереження психологічного здоров'я фахівців, які продовжують працювати в умовах хронічної небезпеки [4; 5]. А. Низовець звертає увагу на специфічний феномен «емоційної втоми від теми війни», що є особливо характерним для педагогів, які щодня стикаються з воєнною тематикою у розмовах з учнями та батьками [24].

Особливо важливим аспектом педагогічної діяльності як чинника вигорання є специфіка часової організації праці вчителя. На відміну від більшості інших професій, педагогічна праця не має чіткої межі між «робочим» та «особистим» часом: підготовка до уроків, перевірка учнівських робіт, спілкування з батьками нерідко відбуваються у вечірній та нічний час, у вихідні дні та під час відпусток. Це явище, яке в сучасній психологічній літературі описується як «розмивання меж між роботою та особистим життям», є одним із найбільш стабільних предикторів вигорання. Нemoжливість «вимкнутися» від роботи й повноцінно відновитися у позаробочий час призводить до того, що педагог хронічно функціонує в режимі неповного відновлення, що поступово виснажує його психологічні

ресурси. Особливо гострою ця проблема є в умовах дистанційного навчання, коли фізична межа між школою та домом зникає повністю.

Розглядаючи специфіку педагогічної діяльності у контексті вигорання, необхідно також звернутися до питання про роль педагогічної ідентичності. Педагогічна ідентичність — це сукупність уявлень вчителя про себе як про педагога, свою роль, місію та цінності у відносинах з учнями та суспільством загалом [28]. Дослідження демонструють, [11] що педагоги з чітко вираженою, стійкою педагогічною ідентичністю є більш захищеними від вигорання, оскільки відчуття власної педагогічної місії надає сенс навіть рутинним та виснажливим аспектам роботи. Водночас загрози педагогічній ідентичності — переживання власної некомпетентності, відчуття, що суспільство не цінує педагогічну працю, конфлікт між «ідеальним» та «реальним» образом вчителя — суттєво підвищують ризик вигорання, особливо в компоненті редукції досягнень.

Питання визнання та оцінки педагогічної праці є надзвичайно важливим у контексті вигорання, це відчуття недооціненості є одним із найбільш потужних предикторів вигорання у педагогів. При цьому йдеться не лише про матеріальну винагороду — хоча низький рівень оплати праці вчителів є серйозною проблемою, — але й про символічне визнання: повагу з боку учнів, батьків та адміністрації, суспільний престиж педагогічної професії, відчуття вагомості власного внеску в розвиток молодого покоління. Розрив між суб'єктивним відчуттям значущості педагогічної праці та її об'єктивним суспільним визнанням є специфічним стресором, що не має аналогів у більшості інших професій. Зокрема, Т. Терещенко у своєму дослідженні підкреслює, що саме це відчуття «недооціненості» при об'єктивно високій відповідальності формує у педагогів хронічний стан фрустрації, що є прямою передумовою вигорання [32].

Важливим є і питання про роль педагогічного колективу як організаційного та соціально-психологічного контексту вигорання. Психологічний клімат у педагогічному колективі може виконувати як

протективну, так і деструктивну роль щодо вигорання окремих його членів. Колектив із розвиненою культурою взаємопідтримки, відкритого обговорення проблем та спільного пошуку рішень є потужним буфером проти вигорання. Натомість колектив із вираженою конкурентністю, взаємною недовірою, замовчуванням проблем та відсутністю горизонтальної підтримки є додатковим стресогенним чинником. Л. М. Карамушка та Г. В. Гнускіна у своїй монографії наголошують на тому, що організаційно-психологічні умови є не менш важливими для профілактики вигорання, ніж індивідуально-психологічні характеристики [16]. Технології роботи організаційних психологів, описані в збірнику під редакцією Л. М. Карамушки, пропонують конкретні інструменти для діагностики та покращення психологічного клімату в педагогічних колективах як засобу профілактики вигорання [33].

Особливої уваги заслуговує питання про специфіку вигорання у педагогів різних предметних спеціалізацій та типів навчальних закладів. Хоча загальна структура вигорання є спільною для всіх педагогів, інтенсивність та профіль окремих компонентів можуть суттєво різнитися залежно від специфіки викладання.

Проблема вигорання у педагогів нерозривно пов'язана з питанням про систему підготовки та підвищення кваліфікації вчителів. Дослідники [7] звертають увагу на те, що традиційна система педагогічної освіти в Україні приділяла недостатньо уваги підготовці майбутніх вчителів до психологічних викликів педагогічної праці: технікам стресоменеджменту, стратегіям збереження психологічного здоров'я, навичкам розпізнавання та долавання вигорання. Як наслідок, молоді педагоги виходять на практику психологічно невідповідними до тих випробувань, з якими їм доведеться зіткнутися, і нерідко переживають «шок реальності» — різке зіткнення між ідеалізованими уявленнями про педагогічну діяльність та її реальністю. С. П. Миронова підкреслює, що безперервний професійний розвиток, орієнтований не лише на предметні знання, але й на психологічну компетентність педагога,

є одним із ключових чинників профілактики вигорання [23]. І. В. Пахомов у своєму навчальному посібнику пропонує комплексну систему профілактичної роботи, що включає як індивідуальний, так і системний рівні [27].

Н. В. Грисенко у своєму дослідженні показала, що ресурси позитивної психології — зокрема розвиток характерних сильних сторін особистості, культивування вдячності та осмисленості праці — можуть суттєво знижувати ризик вигорання у педагогів навіть за несприятливих організаційних умов [6]. Цей підхід є цінним доповненням до традиційно дефіцитарних концепцій вигорання, оскільки пропонує не лише усувати негативні чинники, але й цілеспрямовано розвивати позитивні психологічні ресурси. Зокрема, дослідниця виявила, що педагоги з вираженим відчуттям сенсу педагогічної праці та здатністю знаходити позитивні аспекти навіть у рутинній діяльності демонструють суттєво нижчі рівні вигорання за всіма 3 компонентами, незалежно від об'єктивного рівня навантаження.

Матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, відображені у відповідному збірнику, демонструють зростаючий практичний запит на ефективні інструменти профілактики вигорання серед самих педагогів [29]. Учасники підвищення кваліфікації наголошували на необхідності системної, а не епізодичної підтримки психологічного здоров'я вчителів, вбудованої у структуру повсякденного функціонування закладу освіти, а не зведеної до разових тренінгів чи лекцій. Цей запит відображає важливу тенденцію: педагоги все більше усвідомлюють проблему вигорання та активно шукають ресурси для її вирішення, однак нерідко стикаються з браком системної підтримки на рівні освітніх організацій.

В. Ф. Калошин у своїх практично зорієнтованих дослідженнях наголошує на тому, що подолання стресу в педагогічній діяльності вимагає комплексного підходу, що поєднує техніки фізичної релаксації, когнітивної реструктуризації та оптимізації організації праці [14]. Особливу увагу

дослідник приділяє формуванню у педагогів навичок «психологічного відключення» від роботи у позаурочний час — здатності свідомо переключати увагу з педагогічних проблем на інші сфери життя, що є необхідною умовою повноцінного відновлення. А. Терещенко доповнює цю картину, наголошуючи на важливості групових форм профілактики вигорання — зокрема, груп взаємопідтримки та балінтовських груп для педагогів, що дозволяють ділитися досвідом подолання стресу та отримувати підтримку від колег у безпечному просторі [32].

Таким чином, педагогічна діяльність у закладах загальної середньої освіти є потужним контекстом для розвитку синдрому емоційного вигорання завдяки поєднанню організаційних, міжособистісних, соціально-статусних та індивідуально-психологічних чинників. Розуміння цієї специфіки є необхідною передумовою для розробки адресних профілактичних і корекційних стратегій, здатних реально знизити рівень вигорання в педагогічному середовищі.

Висновки до розділу 1

Проведений теоретико-методологічний аналіз феномену емоційного вигорання у педагогічних працівників дозволяє сформулювати такі висновки.

По перше, емоційне вигорання є багатовимірним психологічним конструктом, що виник у науковому дискурсі завдяки працям Г. Фрейденбергера та К. Масlach у 1970-х роках і впродовж наступних десятиліть став предметом численних теоретичних та емпіричних досліджень. Сучасна психологічна наука розглядає вигорання як реакцію особистості на хронічний професійний стрес, детерміновану поєднанням індивідуально-психологічних та організаційно-середовищних чинників.

По друге, найбільш операціоналізованою та широко визнаною моделлю структури вигорання залишається трикомпонентна модель К. Масlach, що включає емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних

досягнень. Ці компоненти перебувають у динамічному взаємозв'язку, причому емоційне виснаження виступає первинним компонентом, що запускає розвиток решти складових синдрому. Фазові та ресурсні моделі доповнюють трикомпонентну модель динамічним та детермінантним вимірами.

По третє, педагогічна діяльність у закладах загальної середньої освіти є специфічним контекстом підвищеного ризику вигорання, що пов'язано з інтенсивністю міжособистісної взаємодії, вимогами до емоційної праці, відповідальністю за учнів, організаційними стресорами та соціально-статусними чинниками. В умовах воєнного стану в Україні до традиційних чинників ризику додаються специфічні психотравматичні навантаження, що суттєво підвищують вразливість педагогів до вигорання.

По четверте, ефективна профілактика вигорання у педагогічному середовищі потребує системного підходу, що охоплює одночасно індивідуальний, груповий та організаційний рівні, та повинна враховувати специфіку чинників ризику, характерних для педагогів закладів загальної середньої освіти.

РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

2.1. Організація та методи емпіричного дослідження

Метою дослідження є виявлення особливостей прояву та рівнів сформованості емоційного вигорання у педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти, а також емпіричне обґрунтування зв'язку вигорання з організаційною напруженістю, негативним впливом професійної діяльності та специфічними емоційними тригерами в освітньому середовищі.

Завдання емпіричного дослідження

Для досягнення поставленої мети та перевірки висунутої гіпотези було визначено такі завдання:

1. **Здійснити діагностику** рівнів та фаз сформованості емоційного вигорання у педагогічних працівників, визначивши домінуючі симптоми професійної деформації.
2. **Визначити рівень** організаційної напруженості та інтенсивність негативного впливу роботи на психоемоційний стан педагогів.
3. **Виявити та систематизувати** основні групи професійних емоційних тригерів (емоційних, організаційних, соціально-професійних та особистісних), що викликають напруження у педагогічній діяльності.
4. **Дослідити відмінності** у проявах емоційного вигорання залежно від професійного стажу та особливостей міжособистісних відносин у колективі.

В дослідженні брали участь педагогічні працівники опорного закладу освіти «Немішаївський ліцей №2». Дослідження проводилось з використанням мережі Інтернет за допомогою онлайн-інструменту «Гугл-форми». Було створено анкету «Дослідження синдрому емоційного вигорання», яка дозволила зібрати демографічні дані щодо віку, статі,

професійного стажу респондентів та виявити суб'єктивну оцінку психоемоційного стану респондентів за допомогою п'яти психодіагностичних методик.

Застосування діагностичних інструментів забезпечило можливість всебічного вивчення особливостей емоційного вигорання, його взаємозв'язку з організаційними, соціально-професійними та особистісними чинниками професійної діяльності педагогів. Вибірку становили 32 досліджувальних серед них 28 жінок та 4 чоловіків.



Рис. 2.1. Розподіл вибірки за статтю (N = 32)

За віковим розподілом: 5 осіб (15,6%) – 20-30 років, 20 осіб (62,5%) – 30-45 років, та 7 осіб (21,9%) – 45 років і старші

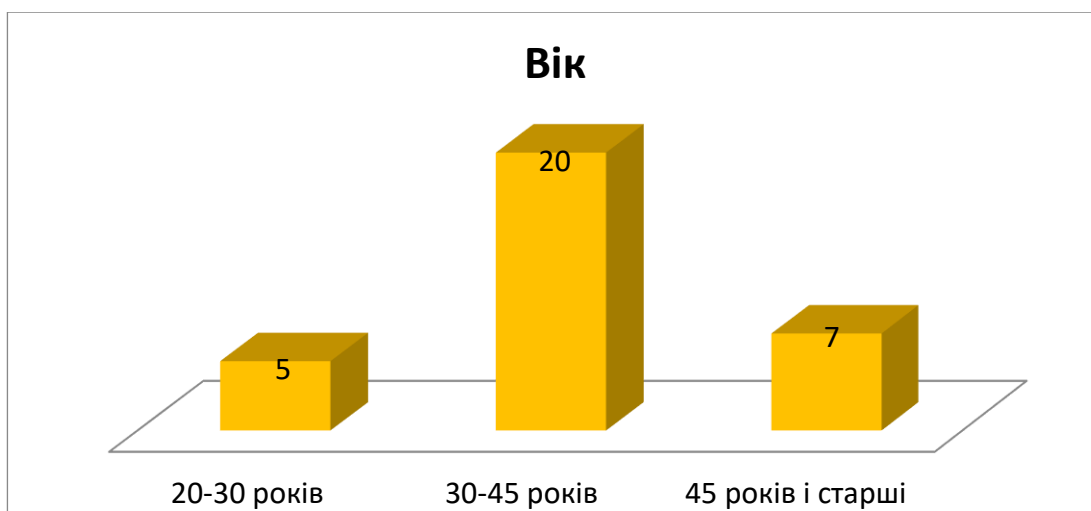


Рис. 2.2. Розподіл вибірки за віком (N = 32)

За показником професійного стажу досліджувальні розподілилися наступним чином:

До 5 років стажу- 5 осіб (15,6%)

5-10 років – 9 осіб (28,1%)

10-15 років – 8 осіб (25%)

15-20 років 4 особи (12,5%)

Понад 20 років- 6 осіб (18,8%)



Рис. 2.3. Розподіл вибірки за стажом педагогічної діяльності
(N = 32)

Детальні демографічні дані досліджуваних представлені в Додатку А.

Для дослідження емоційного вигорання у вчителів, було використано такі методики:

1. Методика «Синдром “вигорання” у професіях системи “людина–людина”» (Г. С. Нікіфоров) [18, 20]— це один з найвідоміших опитувальників, спрямованих на визначення рівень професійного емоційного вигорання у фахівців, які працюють у системі «людина–людина» (педагоги, психологи, лікарі, соціальні працівники тощо).

Методика містить 22 запитання, які відповідають 3 субшкалам:

- 1) **емоційне виснаження** (ЕЕ, 8 пунктів), характеризується заниженим емоційним фоном, байдужістю, емоційним перенасиченням;
- 2) **деперсоналізація** (DP, 5 пунктів) проявляється у деформації стосунків з іншими людьми. В одних випадках це може бути зростання залежності від інших людей, а в інших— зростання негативізму, цинічності установок і почуттів стосовно підлеглих, колег по роботі тощо;
- 3) **редукція особистих досягнень** (РА, 9 пунктів). полягає або в тенденції до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень та успіхів, негативізмі щодо службової гідності і можливостей, або у нівелюванні особистої гідності, обмеженні своїх можливостей, обов'язків щодо інших.

Відповіді оцінюються за шестибальною шкалою частоти: ніколи = 0; дуже рідко = 1; деколи = 2; часто = 3; дуже часто = 4; кожний день = 6. Субшкала РА є зворотною: висока сума балів відображає збереженість відчуття власної компетентності, тоді як низька сума відповідає вираженій редукції досягнень. Нормативні межі для інтерпретації рівнів сформовані К. Маслач і С. Джексон (1986): ЕЕ — низький (0–16), середній (17–26), високий (27 і більше); DP — низький (0–6), середній (7–12), високий (13 і більше); РА — збережені досягнення (39 і більше), середній (31–38), висока редукція (0–30).

2. «Шкала негативного впливу роботи» (Д. Ватсон) [19,55] — в адаптації С. Д. Максименка, О. М. Кокуна, Є. В. Тополова призначена для діагностики рівня негативних емоційних станів, що виникають у контексті професійної діяльності. Методика охоплює 10 емоційних станів: налякність, засмученість, нервозність, почуття провини, ворожість,сторожкість, виснаженість, засмиканість, присоромленість та роздратованість. Кожен стан оцінюється за п'ятибальною шкалою частоти: від «ніколи або дуже рідко» (1 бал) до «дуже часто» (5 балів). Інтегральний показник є сумою відповідей на

всі 10 пунктів; теоретичний діапазон — від 10 до 50 балів. Коефіцієнт внутрішньої узгодженості $\alpha = 0,94$ свідчить про високу надійність методики.

Методика базується на концепції негативного афекту, відповідно до якої емоційні стани — тривога, роздратованість, пригніченість та емоційна напруженість — є важливими показниками психоемоційного благополуччя особистості. У контексті професійної діяльності високий рівень негативного афекту розглядається як один із ключових чинників, що сприяють розвитку емоційного вигорання. Методика спрямована на визначення частоти та інтенсивності негативних емоцій, які виникають у працівника внаслідок виконання професійних обов'язків, що дозволяє визначити загальний рівень негативного емоційного впливу професійної діяльності.

Застосування даної методики у дослідженні працівників закладу освіти є обґрунтованим, оскільки їхня професійна діяльність належить до системи «людина–людина» і характеризується високим рівнем емоційного навантаження, відповідальності та міжособистісної взаємодії. У таких умовах накопичення негативних емоцій може виступати передумовою формування синдрому емоційного вигорання. Використання «Шкали негативного впливу роботи» у поєднанні з методиками діагностики емоційного вигорання дозволяє отримати комплексне уявлення про досліджуваний феномен — виявити не лише сформованість та стадії вигорання, але й емоційне підґрунтя його розвитку, що підвищує наукову обґрунтованість та валідність емпіричного дослідження.

3. Методика «Індекс організаційної напруженості» (Л. Карамушка, К. Терещенко) [16]— розроблений на основі опитувальника Р. Кана та Д. Вулфа; наукова адаптація та модифікація, здійснена Л. М. Карамушкою та К. В. Терещенко, дозволила адаптувати концептуальні засади зарубіжних авторів до соціокультурних та економічних особливостей діяльності вітчизняних освітніх організацій. Методика призначена для оцінювання інтенсивності організаційних стресорів у професійній діяльності та містить 30 тверджень, які відображають потенційні стресогенні чинники та

конфліктні ситуації в організаційному середовищі. Методика містить 30 пунктів, об'єднаних у три субшкали: організаційно-функціональні чинники (15 пунктів, діапазон 15–75), що відображають стресори, пов'язані з організацією праці та виконанням функціональних обов'язків; соціально-економічні чинники (7 пунктів, діапазон 7–35), що відображають матеріальні та соціально-статусні стресори; соціально-психологічні чинники (8 пунктів, діапазон 8–40), що відображають стресори міжособистісної взаємодії у колективі. Респондентам пропонується оцінити частоту виникнення описаних станів за п'ятибальною шкалою лікертівського типу: від 1 («ніколи не турбує») до 5 («завжди турбує»). Загальний індекс організаційної напруженості є сумою трьох субшкал (діапазон 30–150).

У процесі факторизації даних розробниками було виокремлено п'ять ключових факторів, що визначають структуру організаційної напруженості: напруженість, зумовлена рольовим конфліктом; напруженість, викликана рольовою невизначеністю; напруженість у системі професійної взаємодії; напруженість, пов'язана з надмірним робочим навантаженням; напруженість, зумовлена недостатньою кваліфікацією або ресурсами. Висока надійність та валідність методики підтверджена емпірично. Коефіцієнт внутрішньої узгодженості (α Кронбаха) становить 0,915, що свідчить про цілісність вимірюваного конструкту; надійність за методом розщеплення (коефіцієнт Спірмена–Брауна — 0,851) підтверджує стабільність результатів при повторних вимірюваннях. Аналіз отриманих даних дозволяє вирахувати як загальний індекс організаційної напруженості, так і показники за окремими шкалами, що дає змогу виявити найбільш критичні зони напруги в освітній установі та розробити цілеспрямовані програми психологічної корекції та профілактики організаційного стресу.

4. Експрес-діагностика рівня емоційного вигорання (В. Бойко) [8,9]

Для оперативного виявлення ознак професійної деформації було використано методику «Експрес-діагностика рівня емоційного вигорання» В. Бойка. Даний діагностичний інструментарій є компактною формою класичного

опитувальника та складається з 35 тверджень із дихотомічними відповідями («так» / «ні»), що дозволяє в стислі терміни оцінити ступінь вираженості синдрому. В основі методики лежить концепція послідовного розвитку вигорання через три фази: напруження, резистенцію та виснаження. Фаза напруження відображає початковий етап накопичення стресу та формування тривожних станів у професійній діяльності. Друга фаза, резистенція, описує процес формування захисної поведінки, коли фахівець намагається дистанціюватися від емоційних навантажень за рахунок обмеження контактів або вибіркового реагування на робочі ситуації. Завершальна фаза виснаження свідчить про глибоке психоемоційне знесилання, зниження загального тону та втрату інтересу до професійної взаємодії.

Твердження утворюють п'ять симптомів емоційного вигорання: незадоволеність собою (НС), загнаність у клітку (ЗК), редукція професійних обов'язків (РПО), емоційна відчуженість (ЕВ) та особистісна відстороненість (ОВ). Відповідно до стандартизованого ключа, кожна відповідь оцінюється диференційованою вагою від 1 до 36 балів залежно від діагностичної значущості твердження. Ступінь вираженості симптому інтерпретується за трьома рівнями: не склався (0–9 балів) — симптом відсутній або в латентній стадії; складається (10–15 балів) — симптом формується; склався (16 балів і більше) — симптом повністю сформований і стабільно виявляється у поведінці та переживаннях. Сумарний показник по кожній із трьох фаз дозволяє визначити ступінь їхньої сформованості, а загальний індекс емоційного вигорання вираховується як сума балів за всіма 35 твердженнями.

Отримані дані дають змогу диференціювати досліджуваних за ступенем вразливості до організаційних стресів та виявити тих, хто потребує першочергової психологічної підтримки. Застосування саме експрес-варіанту методики є доцільним у межах даного емпіричного дослідження, оскільки він забезпечує високу достовірність результатів при мінімальних часових витратах, що є критично важливим для збереження якості уваги респондентів у процесі тестування.

5. «Професійні емоційні тригери педагогічних працівників» з метою поглибленого вивчення специфічних детермінант стресу в освітньому середовищі було розроблено та застосовано авторську анкету. Основна мета даного інструментарію полягає у виявленні провідних джерел емоційного напруження у професійній діяльності педагогів та встановленні їхнього зв'язку з рівнем емоційного вигорання.

Структура анкети побудована за принципом групування потенційних стресорів за чотирма основними векторами: емоційними, організаційними, соціально-професійними та особистісними чинниками. До групи емоційних чинників віднесено показники залученості у проблеми учнів та гіпервідповідальності за результати праці. Організаційний блок анкети спрямований на оцінку впливу бюрократичного навантаження, дефіциту часу та мінливості робочих вимог. Соціально-професійний вектор дозволяє діагностувати напруження, що виникає в системі взаємодії «педагог-адміністрація», «педагог-батьки» та всередині колективу, тоді як особистісний блок фокусується на здатності до емоційного відновлення та суб'єктивному сприйнятті власної ефективності.

Анкета містить закриті запитання з можливістю вибору найбільш релевантного твердження, а також відкрите запитання для якісного аналізу індивідуальних стресогенних факторів, що не увійшли до основного переліку. Окрім якісної диференціації тригерів, методика передбачає використання п'ятибальної шкали для самооцінки загального рівня емоційного напруження, що дозволяє перевести суб'єктивні відчуття респондентів у кількісні показники для подальшої статистичної обробки. Такий комплексний підхід дає змогу не лише констатувати наявність емоційної втоми, а й чітко ідентифікувати конкретні організаційні та міжособистісні зони, що потребують психологічної корекції та оптимізації в межах навчального закладу. Текст опитувальника наведено в Додатку Б

Таким чином, сформований комплекс психодіагностичних методик дозволяє здійснити всебічний та багатоаспектний аналіз проблеми

емоційного вигорання педагогічних працівників у контексті організаційного середовища. Поєднання стандартизованих опитувальників Г. С. Нікіфорова та В. Бойка забезпечує надійну оцінку сформованості симптомів вигорання як специфічного стану фахівців сфери «людина–людина», дозволяючи простежити динаміку цього процесу від початкового напруження до стадії психоемоційного виснаження. Використання «Шкали негативного впливу роботи» Д. Ватсона у синергії з методикою «Індекс організаційної напруженості» Л. Карамушки та К. Терещенко дає змогу змістити фокус із суто особистісних переживань на об'єктивні чинники професійного середовища, виявивши роль організаційної структури, рольових конфліктів та дефіциту ресурсів у детермінації стресу. Важливим доповненням діагностичного комплексу виступає авторська анкета «Професійні емоційні тригери педагогічних працівників», яка дозволяє врахувати актуальну специфіку діяльності в сучасних освітніх установах та ідентифікувати конкретні подразники, що провокують емоційну втому.

Обраний методологічний апарат характеризується високою валідністю та надійністю, а взаємодоповнюваність обраних інструментів створює передумови для отримання достовірних емпіричних даних, що стануть підґрунтям для розробки ефективних стратегій психологічної підтримки та оптимізації професійної діяльності педагогів.

2.2 Аналіз та інтерпретація результатів дослідження

Обробка первинних даних здійснювалася відповідно до стандартизованих ключів кожної з п'яти методик із подальшим розрахунком інтегральних показників за шкалами, визначенням середніх значень (M) та стандартних відхилень (SD), а також розподілом вибірки за нормативними рівнями. Послідовно представлено результати за кожною методикою та їх психологічну інтерпретацію.

Аналіз результатів методики «Синдром «вигорання» у професіях системи «людина-людина»» (Г.С. Нікіфоров / MBI, К. Маслач)

Аналіз результатів за субшкалою емоційного виснаження свідчить про те, що середній показник по вибірці становить $M = 19,97$ ($SD = 9,22$), що відповідає середньому рівню за нормативними критеріями К. Маслач. Разом із тим значний розкид індивідуальних значень — від мінімального 7 до максимального 48 балів — свідчить про суттєву неоднорідність вибірки щодо ступеня виснаження. Низький рівень виснаження виявлено у 13 осіб (40,6%), середній — у 14 (43,8%), високий — у 5 педагогів (15,6%) (табл. 2.1.)

Таблиця 2.1

Розподіл показників за субшкалами методики MBI (Маслач), N = 32

Шкала MBI	M	SD	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Емоційне виснаження (EE) 0–16 низький; 17–26 середній; 27+ високий	19,97	9,22	13 (40,6%)	14 (43,8%)	5 (15,6%)
Деперсоналізація (DP) 0–6 низький; 7–12 середній; 13+ високий	8,41	3,97	11 (34,4%)	17 (53,1%)	4 (12,5%)
Редукція досягнень (РА)* 39+ збережений; 31–38 середній; 0–30 редукція	28,03	7,46	Збережений (39+): 4 (12,5%)	Середній (31–38): 4 (12,5%)	Редукція (0–30): 24 (75,0%)

Педагоги з середнім рівнем виснаження перебувають у зоні ризику: хоча їхні показники ще не досягли критичного рівня, накопичений дефіцит емоційних ресурсів при збереженні або зростанні навантаження може досить швидко трансформуватися у виражений синдром.

Особливу психологічну значущість має розподіл значень у зоні вищої половини шкали: 5 педагогів (15,6%) з показниками від 27 до 48 балів демонструють клінічно значущий рівень емоційного виснаження. Такі показники, за дослідженнями К. Маслач, корелюють із соматичними

скаргами, порушеннями сну, зниженням імунної активності та підвищеним ризиком психосоматичних розладів. В умовах педагогічної діяльності — з обов'язковою щоденною міжособистісною взаємодією — критичний рівень виснаження безпосередньо позначається на якості освітнього процесу та стосунках з учнями.

За субшкалою деперсоналізації середній показник $M = 8,41$ ($SD = 3,97$) відповідає нижній межі середнього рівня. Більше половини вибірки — 17 осіб (53,1%) — демонструє середній рівень деперсоналізації, низький рівень виявлено у 11 осіб (34,4%), а у 4 педагогів (12,5%) зафіксовано високий рівень. Середній рівень деперсоналізації відображає початкові прояви захисного емоційного відсторонення від об'єктів професійної діяльності — учнів та їхніх батьків. За концепцією К. Маслач деперсоналізація є вторинним захисним механізмом, що розвивається у відповідь на емоційне виснаження: індивід несвідомо дистанціюється від професійних об'єктів взаємодії як спосіб збереження залишкових емоційних ресурсів. Помірний рівень деперсоналізації у вибірці вказує на те, що більшість педагогів ще не вдається до вираженого емоційного відчуження, проте вже демонструє тенденцію до формалізації взаємин.

Найбільш тривожною є картина за субшкалою редукції особистих досягнень. Середній показник $M = 28,03$ ($SD = 7,46$) знаходиться у зоні редукції за нормативами, а 24 педагоги (75,0%) мають низький рівень РА, що означає виражену редукцію відчуття власної компетентності та значущості. Збереженість досягнень ($РА \geq 39$) виявлено лише у 4 осіб (12,5%). Це свідчить про те, що три чверті досліджуваних педагогів переживають знецінення власних зусиль, суб'єктивне відчуття власної неефективності та незначущості результатів праці. Редукція особистих досягнень, за моделлю Маслач і Джексон, є третім компонентом синдрому і відображає глибоку трансформацію професійної самооцінки. На відміну від емоційного виснаження та деперсоналізації, цей компонент важче піддається

короткостроковій корекції і потребує цілеспрямованої роботи з переосмисленням власного вкладу та значущості педагогічної діяльності.

Загальний профіль синдрому за методикою MBI характеризується нерівномірною конфігурацією: за умов переважно середнього рівня виснаження та деперсоналізації редукція особистих досягнень виявилася найбільш вираженим компонентом. Це відповідає специфіці педагогічної праці, де систематичне переживання некерованості результатів і хронічна невідповідність між докладеними зусиллями та видимими здобутками формують стійку установку на знецінення власного вкладу. Виявлена структура синдрому відповідає активній стадії розвитку вигорання, коли всі три компоненти задіяні, однак ступінь їхньої вираженості ще не досяг рівня повного виснаження.

Аналіз результатів шкали негативного впливу роботи (Д. Ватсон)

Середній інтегральний показник негативного впливу роботи у вибірці становить $M = 24,81$ ($SD = 7,52$) при діапазоні індивідуальних значень від 11 до 48 балів. Середній рівень негативного впливу демонструє половина вибірки — 16 осіб (50,0%); підвищений рівень виявлено у 7 педагогів (21,9%); низький — у 9 осіб (28,1%). Отже, загалом 23 педагоги (71,9%) переживають помірний або підвищений рівень негативних емоційних станів у повсякденній професійній діяльності, що свідчить про систематичний характер емоційного навантаження. Детальні результати представлені в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Результати за шкалою негативного впливу роботи (Д. Ватсон), N = 32

Показник	M	SD	Низький (10–19)	Середній (20–29)	Підвищений (30–50)
Негативний вплив роботи (діапазон 10–50)	24,81	7,52	9 (28,1%)	16 (50,0%)	7 (21,9%)

Аналіз профілю негативних емоцій вибірки дозволяє виявити якісну специфіку емоційного реагування педагогів на стресори. У структурі негативних переживань домінують астенічні стани — виснаженість, засмиканість та нервозність, — які відображають хронічне перенавантаження нервової системи та дефіцит відновлення. Стенічні стани — ворожість та присоромленість — виражені значно слабше, що свідчить про відсутність вираженої агресивності або почуття сорому як провідних емоційних реакцій. Така структура емоційного профілю відповідає астено-депресивному типу реагування на хронічний стрес, характерному для «допомагаючих» професій (Водоп'янова, 2009): педагоги «вигоряють тихо», без зовнішніх конфліктів, поступово втрачаючи енергію та емоційну включеність.

Показник стандартного відхилення $SD = 7,52$ вказує на помірну індивідуальну варіативність у вибірці. Водночас максимальне значення 48 балів із можливих 50 свідчить про наявність педагогів із критично високим рівнем негативного впливу роботи. Для цих осіб практично кожен аспект професійної діяльності супроводжується інтенсивними негативними переживаннями, що створює умови для швидкого поглиблення синдрому вигорання. Показники методики Ватсона узгоджуються з результатами МБІ: педагоги з середнім рівнем виснаження за МБІ демонструють переважно середній рівень за Ватсоном, тоді як респонденти з високим ЕЕ (наприклад, №16 — $EE = 37$, $NW = 48$; №18 — $EE = 44$, $NW = 35$) характеризуються і значно вищими показниками негативного впливу. Така конвергентна валідність підтверджує обґрунтованість психодіагностичного інструментарію.

Аналіз результатів методики «Індекс організаційної напруженості» (Л. Карамушка, К. Терещенко)

Загальний індекс організаційної напруженості по вибірці становить $M = 80,00$ ($SD = 20,89$), що відповідає 53,3% від максимально можливого балу шкали. Переважна більшість педагогів — 17 осіб (53,1%) — демонструє

середній рівень організаційної напруженості; низький рівень виявлено у 13 осіб (40,6%), а у 2 педагогів (6,2%) зафіксовано високий рівень. Значний розкид індивідуальних значень (від 43 до 141 балів) і стандартне відхилення $SD = 20,89$ вказують на суттєву неоднорідність умов праці навіть у межах однієї вибірки. Детальніше результати представлені в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Результати за методикою «Індекс організаційної напруженості», N = 32

Субшкала (діапазон)	M	SD	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Організаційно-функціональні (15–75)	38,12	10,15	13 (40,6%)	18 (56,2%)	1 (3,1%)
Соціально-економічні (7–35)	22,34	5,61	5 (15,6%)	17 (53,1%)	10 (31,2%)
Соціально-психологічні (8–40)	19,53	7,21	15 (46,9%)	15 (46,9%)	2 (6,2%)
Загальний індекс (30–150)	80,00	20,89	13 (40,6%)	17 (53,1%)	2 (6,2%)

Порівняльний аналіз трьох субшкал виявляє чітку ієрархію організаційних стресорів. Найвищий відносний рівень демонструє субшкала соціально-економічних чинників: $M = 22,34$ при максимумі 35 балів, що становить 63,8% від максимуму. Це означає, що педагоги систематично переживають фінансову незадоволеність, невідповідність рівня оплати праці її інтенсивності та складності, а також потребу у поліпшенні житлових умов та стану професійного здоров'я. Зокрема, 10 осіб (31,2%) мають високий рівень за цією субшкалою, а середній рівень виявлено ще у 17 педагогів (53,1%). Таким чином, соціально-економічні стресори є хронічними для переважної більшості вибірки.

Субшкала організаційно-функціональних чинників становить $M = 38,12$ при максимумі 75 балів (50,8% від max). Ця субшкала відображає стресори, безпосередньо пов'язані з організацією педагогічної праці: надмірне навантаження, постійні зміни вимог та стандартів, бюрократизація,

необхідність поєднання основних та додаткових функцій. Серед педагогів вибірки переважає середній рівень за цією субшкалою — 18 осіб (56,2%), що свідчить про помірно виражений, проте систематичний вплив організаційно-функціональних стресорів. Важливо, що ці чинники більш керовані на рівні конкретного закладу, ніж соціально-економічні, що відкриває можливості для локальної профілактики.

Субшкала соціально-психологічних чинників виявилась найнижчою: $M = 19,53$ при максимумі 40 балів (48,8% від max). Це означає, що міжособистісні стресори у педагогічних колективах — протистояння авторитаризму керівництва, явище мобінгу, відсутність корпоративної підтримки — є менш вираженими порівняно з іншими групами стресорів. Такий результат може свідчити про відносно сприятливий психологічний клімат у більшості досліджуваних закладів, де соціальна підтримка колег і керівництва частково компенсує дію інших стресорів.

Виявлена ієрархія організаційних стресорів має важливі практичні імплікації. Домінування соціально-економічних чинників вказує на те, що ключові детермінанти організаційної напруженості педагогів знаходяться поза межами впливу окремих закладів і потребують системних змін на галузевому рівні. Натомість організаційно-функціональні стресори — навантаження, бюрократизація, нестабільність вимог — можуть бути частково скориговані через раціональну організацію праці на рівні конкретного закладу. Відносно низький рівень соціально-психологічних стресорів вказує на те, що педагогічний колектив і характер взаємин у ньому є ресурсним середовищем, яке стримує поглиблення вигорання.

Аналіз результатів експрес-діагностики рівня емоційного вигорання (методика В. Бойка)

Симптом незадоволеності собою (НС) є найбільш вираженим у вибірці: $M = 25,22$ ($SD = 20,04$), і у 17 педагогів (53,1%) він повністю сформований (табл. 2.4). Незадоволеність собою у контексті методики Бойка відображає

внутрішній конфлікт між власними стандартами та реально досягнутими результатами. Педагог, у якого сформований цей симптом, відчуває, що його зусилля недостатні, а результати праці не відповідають вкладеним ресурсам. Висока дисперсія показника ($SD = 20,04$) вказує на поляризацію вибірки: у тих педагогів, у яких симптом відсутній (34,4%), збережено позитивну самооцінку і внутрішній спокій щодо власної ефективності, тоді як у більшості — присутнє стійке невдоволення собою, що є виснажливим хронічним стресором.

Таблиця 2.4

Результати експрес-діагностики рівня емоційного вигорання, N = 32

Симптом (max балів)	M	SD	Не склався (≤ 9)	Складається (10–15)	Склався (≥ 16)
Незадоволеність собою / НС (max 63)	25,22	20,04	11 (34,4%)	4 (12,5%)	17 (53,1%)
Загнаність у клітку / ЗК (max 30)	10,38	9,01	18 (56,2%)	4 (12,5%)	10 (31,2%)
Редукція проф. обов'язків / РПО (max 25)	14,94	6,21	7 (21,9%)	10 (31,2%)	15 (46,9%)
Емоційна відчуженість / ЕВ (max 30)	12,31	6,49	9 (28,1%)	15 (46,9%)	8 (25,0%)
Особистісна відстороненість / ОВ (max 30)	11,94	8,61	13 (40,6%)	11 (34,4%)	8 (25,0%)

Симптом редукції професійних обов'язків (РПО) виявився другим за вираженістю: $M = 14,94$ ($SD = 6,21$). Серед 32 педагогів 15 осіб (46,9%) мають повністю сформований симптом, ще 10 (31,2%) перебувають у фазі його формування. Лише 7 педагогів (21,9%) не демонструють ознак РПО. Редукція професійних обов'язків проявляється у поведінкових стратегіях зниження залученості: прагненні скоріше завершити справи, зменшенні уваги до якості роботи через втому, уникненні «зайвих» контактів понад формально необхідний мінімум. Цей симптом є поведінковим проявом механізму збереження ресурсів: людина «ощадно витрачає» залишкову

енергію, скорочуючи обсяг і якість виконуваної роботи. Узгодженість показників РПО за Бойком із результатами шкали РА за МБІ (75,0% вибірки з вираженою редукцією досягнень) підтверджує надійність виявленої тенденції.

Симптом загнаності у клітку (ЗК) сформувався у 10 педагогів (31,2%), а у 4 осіб (12,5%) перебуває у фазі формування. Більшість вибірки — 18 осіб (56,2%) — не демонструє цього симптому. Загнаність у клітку відображає стан психологічної безвихідності: людина реально оцінює несприятливі обставини, але суб'єктивно відчуває неможливість їх змінити. Наявність цього симптому майже у третини вибірки є тривожним показником, оскільки відчуття безвихідності та безпорадності є одним із потужних предикторів депресії та синдрому вигорання (Seligman, 1975).

Симптоми емоційної відчуженості (ЕВ) та особистісної відстороненості (ОВ) демонструють схожі показники. Для ЕВ: $M = 12,31$ ($SD = 6,49$); у фазі формування перебувають 15 педагогів (46,9%), повністю сформований симптом — у 8 осіб (25,0%). Для ОВ: $M = 11,94$ ($SD = 8,61$); складається у 11 педагогів (34,4%), склався — у 8 осіб (25,0%). Обидва симптоми відображають прогресуюче відсторонення від власних переживань та від переживань інших людей. Емоційна відчуженість означає здатність «вимикати» емоційне реагування у ситуаціях, що раніше викликали відгук, а особистісна відстороненість — відчуття себе «спостерігачем» власного життя, деперсоналізацію досвіду. Переважання фази формування, а не повного склавшого симптому, свідчить про те, що більшість педагогів ще не досягла стадії глибокої емоційної анестезії, проте вже помітно рухається у цьому напрямку.

Загальний профіль за методикою Бойка підтверджує висновки МБІ та Ватсона: виснаження і зниження залученості переважають над деперсоналізацією та відстороненням. Педагоги відчують незадоволеність собою та вдаються до поведінкової редукції обов'язків як стратегії

виживання, однак зберігають емоційний контакт з професійним середовищем і базовий сенс діяльності. Ця картина є типовою для «тліючого» вигорання — стану, коли зовні людина продовжує функціонувати у звичному режимі, але внутрішньо переживає наростаюче виснаження і знецінення.

Аналіз результатів авторської анкети «Професійні емоційні тригери педагогічних працівників»

За допомогою авторської анкети було виявлено специфічні джерела емоційного напруження у чотирьох категоріях: емоційні, організаційні, соціально-професійні та особистісні чинники. Для кожної категорії педагоги обирали з переліку ті тригери, які найчастіше викликають у них емоційне напруження (множинний вибір).

Додатково оцінювався загальний рівень емоційного напруження від професійної діяльності за п'ятибальною шкалою. Загальна оцінка емоційного напруження у вибірці становить $M = 3,20$ ($SD = 1,06$), що відповідає помірно підвищеному рівню. 46,7% педагогів оцінили своє напруження на 3 бали, 20,0% — на 4 бали, а 13,3% — на максимальні 5 балів. Розподіл найпоширеніших тригерів за категоріями представлено в таблиці 2.5.

У категорії емоційних чинників абсолютно домінує тригер «відчуття відповідальності за результати, на які я не можу повністю вплинути» — 24 педагоги (75,0%). Ця ознака є принципово важливою для розуміння психологічних механізмів вигорання у педагогічній діяльності. На відміну від інших «допомагаючих» професій, педагог не лише надає послугу, а й несе відповідальність за розвиток, навчання та виховання дітей — результат, що принципово залежить від мотивації учня, ситуації в сім'ї, соціального оточення та багатьох інших неконтрольованих педагогом чинників.

Таблиця 2.5

Профіль професійних емоційних тригерів педагогічних працівників,**N = 32**

Категорія	Тригер	n	%
Емоційні	Відповідальність за некеровані результати	24	75,0%
	Постійна емоційна залученість у проблеми учнів	13	40,6%
	Переживання за емоційний стан дітей	8	25,0%
Організаційні	Надмірна документація та звітність	20	62,5%
	Часті зміни вимог, завдань або правил	17	53,1%
	Нестача часу на підготовку та відпочинок	13	40,6%
Соціально-професійні	Конфліктні ситуації з батьками	19	59,4%
	Напружені стосунки в педагогічному колективі	10	31,3%
	Відсутність підтримки адміністрації	4	12,5%
Особистісні	Неможливість емоційно відключитися від роботи	19	59,4%
	Відчуття постійної втоми незалежно від навантаження	14	43,8%
	Сумніви у власній професійній ефективності	9	28,1%

Хронічне переживання розриву між докладеними зусиллями і некерованістю кінцевого результату формує стан «завченої безпорадності» (Seligman, 1975), що є одним із потужних детермінантів редукції особистих досягнень — найбільш вираженого компонента вигорання у вибірці. Другим за частотою емоційним тригером є постійна емоційна залученість у проблеми учнів — 13 осіб (40,6%), що відображає специфічний для педагогічної діяльності феномен «вторинної травматизації» або «втоми від співчуття» (Figley, 1995).

Серед організаційних тригерів лідирує надмірна кількість документації та звітності — 20 педагогів (62,5%). Цей результат повністю узгоджується з

показниками субшкали організаційно-функціональних чинників методики Карамушки-Терещенко. Бюрократичне навантаження, не пов'язане безпосередньо з педагогічною діяльністю, сприймається педагогами як «крадіжка часу та ресурсів», що має виснажливий ефект і знижує суб'єктивну значущість роботи. Другим за поширеністю є тригер «часті зміни вимог, завдань або правил» — 17 осіб (53,1%), який відображає організаційну нестабільність та відсутність передбачуваності — стресорів, що особливо негативно впливають на психологічне благополуччя (Lazarus, Folkman, 1984).

У соціально-професійній категорії домінують конфліктні ситуації з батьками — 19 педагогів (59,4%). Такий результат свідчить про те, що взаємодія «педагог — батьки» є більш конфліктогенною сферою, ніж взаємодія з учнями чи колегами. Батьки, що мають власні очікування і часто недооцінюють складність педагогічної праці, є джерелом хронічного напруження для більшості досліджуваних педагогів. Відносно невисока частота вибору тригерів «напружені стосунки в колективі» (31,3%) та «відсутність підтримки адміністрації» (12,5%) підтверджує висновок про відносно сприятливий мікроклімат у досліджуваних закладах.

Серед особистісних тригерів найчастіше обирається «неможливість емоційно відключитися від роботи» — 19 педагогів (59,4%). Це є проявом так званого «рум'яції» — нав'язливого повторного переживання робочих ситуацій у неробочий час, — яке значно знижує якість відновлення і прискорює виснаження (Nolen-Hoeksema, 1991). «Відчуття постійної втоми незалежно від навантаження» обрали 14 педагогів (43,8%), що може свідчити про перехід від реактивної до хронічної втоми, для подолання якої недостатньо звичайного відпочинку.

2.3 Загальна інтерпретація результатів та виявлення психологічних закономірностей

Комплексний аналіз результатів п'яти психодіагностичних методик дозволяє сформуванню цілісного та психологічно обґрунтованого уявлення про стан емоційного вигорання педагогічних працівників у досліджуваній вибірці.

Структура синдрому вигорання у вибірці має специфічну конфігурацію: найбільш вираженим є компонент редукції особистих досягнень (75,0% вибірки за MBI; симптоми НС та РПО сформовані у 53,1% та 46,9% за Бойком), на другому місці — емоційне виснаження (середній рівень у 43,8%, підвищений рівень негативного впливу у 21,9% за Ватсоном), а деперсоналізація та симптоми відсторонення залишаються переважно на середньому або формуючому рівні. Така конфігурація компонентів є характерною для «педагогічного» типу вигорання, на відміну від «менеджерського» типу, де домінує деперсоналізація (Maslach, Leiter, 1997). Педагоги продовжують емоційно залучатися у стосунки з учнями — і саме ця залученість, поєднана з переживанням власної неефективності, живить виснаження.

Детермінантна структура вигорання, виявлена через зіставлення результатів методик, охоплює декілька взаємопов'язаних рівнів. На системно-організаційному рівні домінуючим чинником є соціально-економічна незадоволеність (субшкала методики Карамушки-Терещенко — 63,8% від максимуму): хронічна невідповідність між складністю та відповідальністю педагогічної праці й рівнем її матеріальної винагороди формує стійку фрустрацію, що підживлює як незадоволеність собою (симптом НС Бойка), так і редукцію досягнень (MBI). На організаційно-функціональному рівні ключовими стресорами є бюрократичне навантаження (62,5% у авторській методиці) та організаційна нестабільність (53,1%), які відволікають ресурси

від власне педагогічної діяльності та знижують відчуття сенсу та контролю. На особистісному рівні центральним механізмом є переживання некерованості результатів (75,0%) та неможливість емоційно відключитися від роботи (59,4%), що свідчить про порушення психологічних меж і дефіцит регуляторних ресурсів.

Виявлено значущі протективні фактори, що стримують подальший розвиток синдрому. По-перше, збереженість мотивації та сенсу діяльності: більшість педагогів, попри виснаження і редукцію, зберігають внутрішню мотивацію та відчуття значущості своєї праці, що є ключовим ресурсом психологічної стійкості (Frankl, 1984). По-друге, відносно сприятливий соціально-психологічний клімат у колективах: найнижчий відносний показник серед субшкал Карамушки-Терещенко (48,8% від max) та низька частота вибору міжособистісних тригерів у авторській методиці свідчать про те, що підтримка колег є реальним ресурсом для більшості педагогів. По-третє, збережена професійна ідентичність: попри виражену редукцію досягнень за МВІ, більшість педагогів не вважає вибір професії помилкою і зберігає базову впевненість у власній кваліфікації.

Таким чином, психологічний портрет педагога досліджуваної вибірки характеризується суперечливим поєднанням наростаючого виснаження та збереженої відданості справі. Ця суперечність є, з одного боку, захисним фактором (відданість стримує повне вигорання), а з іншого — джерелом додаткового стресу: педагог, який незважаючи на виснаження продовжує максимально вкладатися у роботу, позбавлений природного «регулятора» — зниження залученості, — і тому більш вразливий до поглиблення синдрому. Виявлений стан потребує диференційованих профілактичних заходів, спрямованих як на зниження дії стресорів, так і на зміцнення ресурсів і навичок саморегуляції.

Кореляційний аналіз взаємозв'язків між показниками вигорання, негативним впливом роботи та організаційною напруженістю

З метою верифікації гіпотези дослідження про взаємозв'язок між рівнем емоційного вигорання та чинниками, що його детермінують, було проведено кореляційний аналіз із використанням коефіцієнта кореляції Пірсона. Цей метод дозволяє визначити наявність, силу та напрям лінійного взаємозв'язку між двома кількісними змінними і є одним із найпоширеніших методів статистичного аналізу у психологічних дослідженнях (Наследов, 2011).

Коефіцієнт кореляції Пірсона (r) розраховується за формулою:

$$r = \Sigma[(X_i - \bar{X})(Y_i - \bar{Y})] / \sqrt{[\Sigma(X_i - \bar{X})^2 \cdot \Sigma(Y_i - \bar{Y})^2]}$$

де X_i та Y_i — індивідуальні значення двох змінних, $\bar{X}$ та $\bar{Y}$ — їхні середні значення. Коефіцієнт набуває значень від -1 до $+1$, де $+1$ означає досконалий прямий зв'язок, -1 — досконалий обернений, 0 — відсутність лінійного зв'язку. Сила зв'язку інтерпретується за шкалою: $|r| = 0,10-0,29$ — слабкий; $|r| = 0,30-0,49$ — помірний; $|r| = 0,50-0,69$ — середній; $|r| \geq 0,70$ — сильний (Cohen, 1988).

Статистична значущість перевірялася за критичними значеннями для $N = 32$ ($df = 30$): при $p < 0,05$ — $r_{\text{крит}} = 0,349$; при $p < 0,01$ — $r_{\text{крит}} = 0,449$. Аналіз проводився між показниками вигорання (субшкали МВІ та симптоми Бойка) і двома предикторами: негативним впливом роботи (Ватсон) та організаційною напруженістю (Карамушка-Терещенко). Результати представлено в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

**Результати кореляційного аналізу показників вигорання з
предикторами (r Пірсона, N = 32)**

Показник вигорання	Негативний вплив роботи			Організаційна напруженість		
	r	p	знач.	r	p	знач.
Емоційне виснаження (ЕЕ)	+0,794	< 0,001	**	+0,528	0,002	**
Деперсоналізація (DP)	+0,637	< 0,001	**	+0,631	< 0,001	**
Редукція особ. досягнень (РА)*	+0,465	0,007	**	+0,293	0,103	н.з.
Загальний показник	+0,502	0,003	**	+0,560	0,001	**
Незадоволеність собою (НС)	+0,149	0,416	н.з.	+0,338	0,058	н.з.
Редукція проф. обов'язків (РПО)	+0,441	0,012	*	+0,419	0,017	*
Емоційна відчуженість (ЕВ)	+0,564	0,001	**	+0,529	0,002	**
Особистісна відстороненість (ОВ)	+0,686	< 0,001	**	+0,566	0,001	**

Аналіз отриманих коефіцієнтів виявив низку психологічно значущих закономірностей.

Найсильнішим у всій кореляційній матриці є зв'язок між емоційним виснаженням (ЕЕ) та негативним впливом роботи: $r=0,794$ ($p < 0,001$). Це сильний позитивний зв'язок, коефіцієнт детермінації якого $r^2 = 0,630$ — тобто 63% дисперсії показника виснаження пояснюється інтенсивністю негативних емоційних станів на роботі. Інтерпретація цього зв'язку має двоспрямований характер: систематичні негативні переживання (виснаженість, нервозність, роздратованість) поступово вичерпують емоційні ресурси педагога — і водночас стан виснаження підсилює чутливість до стресорів та схильність до негативного оцінювання ситуацій. Таким чином, виснаження і негативний

вплив роботи утворюють замкнене коло самопідсилення, яке потребує цілеспрямованого втручання для його розриву.

Особистісна відстороненість (ОВ) також демонструє сильний зв'язок із негативним впливом роботи: $r=0,686$ ($p < 0,001$). Симптом ОВ — переживання себе як «спостерігача» власного життя, відчуття нереальності власної участі у стосунках — розвивається у педагогів із хронічно інтенсивним негативним емоційним фоном на роботі. Цей симптом є найбільш глибоким проявом деперсоналізаційного розладу і свідчить про серйозну дезінтеграцію особистості під впливом хронічного стресу.

Деперсоналізація (DP) демонструє майже однакові за силою зв'язки з обома предикторами: $r=0,637$ з NW ($p<0,001$) та $r=0,631$ з ORG ($p<0,001$). Ця симетрія є теоретично значущою: вона означає, що захисне знеособлення у стосунках з учнями та колегами детермінується рівною мірою як суб'єктивним емоційним станом педагога, так і об'єктивними організаційними умовами праці. Іншими словами, деперсоналізація розвивається не лише «зсередини» (як реакція на внутрішнє виснаження), а й «ззовні» (як адаптація до несприятливого організаційного середовища).

Емоційна відчуженість (ЕВ) має середні за силою зв'язки з обома предикторами: $r=0,564$ з NW ($p<0,001$) та $r=0,529$ з ORG ($p<0,01$). Загальний показник вигорання корелює з NW на рівні $r=0,502$ ($p < 0,01$) та з ORG — $r=0,560$ ($p < 0,001$), що підтверджує конвергентну валідність двох методик вигорання. Редукція професійних обов'язків (РПО) демонструє помірні значущі зв'язки: $r=0,441$ з NW ($p<0,05$) та $r=0,419$ з ORG ($p<0,05$).

Принципово важливим і теоретично значущим є результат щодо редукції особистих досягнень (РА): при наявності значущого зв'язку з негативним впливом роботи $r=0,465$ ($p<0,01$), зв'язок з організаційною напруженістю $r=0,293$ є статистично незначущим ($p=0,103$). Цей результат свідчить про те, що суб'єктивна самооцінка власної педагогічної ефективності та відчуття значущості власного вкладу є більш стабільною

особистісною характеристикою, яка не реагує безпосередньо на поточні організаційні умови, але чутлива до емоційного стану людини. З практичної точки зору це означає: покращення організаційних умов праці не є достатньою умовою для відновлення відчуття власної компетентності у педагогів; необхідні спеціальні психологічні інтервенції, спрямовані на особистісний рівень — переосмислення власного вкладу, відновлення позитивної професійної ідентичності, робота з перфекціонізмом.

Симптом незадоволеності собою (НС) не демонструє значущих зв'язків ні з NW ($r=0,149$, $p=0,416$), ні з ORG ($r=0,338$, $p=0,058$). Це підтверджує, що незадоволеність собою є переважно інтраособистісним симптомом, що формується через внутрішні стандарти і самовимоги, незалежно від зовнішніх умов праці чи поточного емоційного фону. Такий результат узгоджується з описом симптому В. Бойком: незадоволеність собою виникає з внутрішнього морального конфлікту та негативної самоконцепції, а не з ситуативних чинників.

Важливим є також сильний зв'язок між самими предикторами: між негативним впливом роботи та організаційною напруженістю $r=0,734$ ($p<0,001$). Це означає, що обидва чинники є взаємопов'язаними, однак не тотожними: організаційні стресори підсилюють суб'єктивні негативні переживання, але кожен предиктор вносить власний, частково незалежний внесок у детермінацію вигорання.

Між компонентами синдрому вигорання виявлено такі внутрішні зв'язки: EE та DP мають помірний позитивний зв'язок $r=0,598$ ($p<0,001$), що підтверджує послідовну модель Маслач — деперсоналізація розвивається як наслідок виснаження. Натомість зв'язки EE з редукцією РА ($r=0,302$, $p=0,093$) та DP з редукцією РА ($r=0,286$, $p=0,113$) є статистично незначущими, що свідчить про відносну незалежність цих трьох конструктів.

Узагальнюючи результати кореляційного аналізу, можна сформулювати три ключові висновки. По-перше, емоційні компоненти

вигорання (виснаження, деперсоналізація, відчуженість, відстороненість) є значно більш чутливими до зовнішніх чинників — і суб'єктивних (негативний вплив роботи), і об'єктивних (організаційна напруженість) — ніж когнітивно-оцінковий компонент (редукція досягнень). По-друге, редукція особистих досягнень детермінована переважно суб'єктивним емоційним станом, а не організаційними умовами, що має принципове значення для вибору стратегії корекційної роботи. По-третє, взаємозв'язок між предикторами свідчить про системну природу детермінантної структури вигорання: організаційний і суб'єктивно-емоційний рівні взаємопосилюють один одного, формуючи стійку систему, що потребує комплексних інтервенцій.

Висновки до розділу 2

Другий розділ присвячено організації та проведенню емпіричного дослідження емоційного вигорання педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти. Дослідження здійснювалося на ОЗО Немішаївського ліцею №2 з використанням онлайн-інструменту Google Forms. Вибірку склали 32 педагогічних працівники — 28 жінок (87,5%) та 4 чоловіки (12,5%). За віковим розподілом: 5 осіб (15,6%) — вікова група 20–30 років, 20 осіб (62,5%) — 30–45 років, 7 осіб (21,9%) — 45 років і старші. За стажем педагогічної діяльності: до 5 років — 5 осіб (15,6%), 5–10 років — 9 осіб (28,1%), 10–15 років — 8 осіб (25,0%), 15–20 років — 4 особи (12,5%), понад 20 років — 6 осіб (18,8%). Психодіагностичне обстеження здійснювалося з використанням п'яти методик, обробка даних — відповідно до стандартизованих ключів із визначенням інтегральних показників за шкалами.

За результатами емпіричного дослідження зроблено такі узагальнюючі висновки.

По перше, у досліджуваній вибірці констатовано помірно підвищений рівень емоційного вигорання з нерівномірним профілем компонентів синдрому. Найбільш вираженим є компонент редукції особистих досягнень: 75,0% педагогів мають низький рівень РА за методикою MBI ($M = 28,03$, $SD = 7,46$), що свідчить про стійке знецінення власних зусиль та суб'єктивне відчуття власної неефективності. Симптоми незадоволеності собою та редукції професійних обов'язків за методикою В. Бойка повністю сформовані у 53,1% та 46,9% вибірки відповідно. Рівень емоційного виснаження переважно середній (43,8% вибірки, $M = 19,97$, $SD = 9,22$), деперсоналізація — також переважно середня (53,1%, $M = 8,41$, $SD = 3,97$). Виявлена конфігурація компонентів є характерною для «педагогічного» типу вигорання, за якого педагог продовжує емоційно залучатися у стосунки з учнями — і саме ця залученість у поєднанні з переживанням власної неефективності живить наростаюче виснаження.

По друге, рівень негативного впливу роботи є середнім по вибірці ($M = 24,81$, $SD = 7,52$ із вираженою тенденцією до підвищеного рівня у 21,9% педагогів. У структурі негативних емоцій домінують астеничні стани — виснаженість, засмиканість, нервозність, — що узгоджується з «пасивно-виснажувальним» типом реагування на хронічний стрес, характерним для представників «допомагаючих» професій. Організаційна напруженість характеризується переважанням соціально-економічних стресорів ($M = 22,34$ при максимумі 35 балів; 63,8% від max) над організаційно-функціональними (50,8%) та соціально-психологічними (48,8%). Такий профіль свідчить про те, що ключові детермінанти вигорання мають системний, позаорганізаційний характер і насамперед пов'язані з галузевими проблемами фінансування та соціального захисту педагогів.

По третє, аналіз профілю специфічних тригерів емоційного напруження за авторською методикою виявив домінування переживання некерованості результатів (75,0% вибірки) як центрального механізму напруження. Серед інших значущих тригерів: надмірна документація та звітність (62,5%), конфліктні ситуації з батьками (59,4%), неможливість емоційно відключитися від роботи (59,4%), відчуття постійної втоми незалежно від навантаження (43,8%). Загальний рівень емоційного напруження від професійної діяльності становить $M = 3,20$ ($SD = 1,06$) за п'ятибальною шкалою, що відповідає помірно підвищеному рівню. Профіль тригерів вказує на те, що найбільше напруження у педагогів створює не обсяг роботи сам по собі, а суб'єктивне переживання безпорадності щодо некерованих результатів власних зусиль.

По четверте, кореляційний аналіз за методом Пірсона ($N=32$) підтвердив наявність статистично значущих зв'язків між показниками вигорання та його детермінантами. Виявлено сильний прямий зв'язок між емоційним виснаженням та негативним впливом роботи ($r=0,794$, $p<0,001$), що означає: 63% дисперсії показника виснаження пояснюється інтенсивністю негативних емоційних станів на роботі. Деперсоналізація рівномірно пов'язана з обома предикторами ($r=0,637$ та $r=0,631$, $p<0,001$), що свідчить про її детермінованість як суб'єктивним емоційним станом, так і об'єктивними організаційними умовами. Принципово важливим є відсутність статистично значущого зв'язку між редукцією особистих досягнень та організаційною напруженістю ($r=0,293$, $p=0,103$) при наявності зв'язку з негативним впливом роботи ($r=0,465$, $p<0,01$): самооцінка власної педагогічної ефективності є більш стабільною особистісною характеристикою, яка не реагує безпосередньо на поточні організаційні умови, але чутлива до емоційного стану людини. Цей результат має принципове значення для вибору стратегії психологічної допомоги педагогам.

По п'яте, поряд із чинниками ризику виявлено значущі протективні ресурси вибірки, що стримують поглиблення синдрому. Всі 100% досліджуваних зберігають відчуття радості від корисності своєї роботи; 96,9% надихаються власними успіхами; переважна більшість не вважає вибір професії помилкою. Відносно сприятливий психологічний клімат у колективах (найнижчий показник серед субшкал— 48,8% від max) свідчить про те, що підтримка колег є реальним ресурсом для більшості педагогів. Ці дані відображають суперечливий психологічний портрет педагога досліджуваної вибірки: поєднання наростаючого виснаження та збереженої відданості справі. Ця суперечність є одночасно захисним фактором (відданість стримує повне вигорання) і джерелом додаткового стресу (педагог, який попри виснаження продовжує максимально вкладатися, позбавлений природного «регулятора» — зниження залученості).

Таким чином, результати емпіричного дослідження розкривають багатовимірну та внутрішньо суперечливу картину емоційного вигорання педагогічних працівників. Виявлена структура синдрому, його детермінантна ієрархія та профіль протективних ресурсів становлять емпіричну основу для розробки диференційованих заходів психологічного супроводу педагогів — на організаційному рівні (оптимізація умов праці), груповому рівні (розвиток ресурсів колективу) та індивідуальному рівні (формування навичок емоційної саморегуляції та відновлення позитивної професійної самооцінки).

ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз наукових підходів до розуміння феномену емоційного вигорання засвідчив, що цей синдром є багатовимірним психологічним конструктом, вивчення якого розпочалося у 1970-х роках із праць Г. Фрейденбергера та К. Маслач. У сучасній психологічній науці домінує трикомпонентна модель К. Маслач, яка розглядає вигорання як єдність емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистих досягнень. Поряд із нею активно розвиваються ресурсна концепція С. Гобфолла, модель вимог і ресурсів роботи А. Баккера та Є. Демеруті, фазові моделі М. Буриша та Дж. Грінберга. Встановлено, що вигорання є динамічним процесом прогресуючого виснаження психологічних ресурсів особистості, детермінованим поєднанням індивідуально-психологічних, організаційних та соціальних чинників.

Розкрито специфіку педагогічної діяльності як потужного чинника розвитку емоційного вигорання. Педагогічна праця характеризується постійною інтенсивною міжособистісною взаємодією, підвищеною відповідальністю, необхідністю систематичної емоційної праці та хронічним рольовим конфліктом. Серед ключових стресогенних чинників педагогічної діяльності виокремлено надмірне навантаження, адміністративну бюрократизацію, низький соціальний статус професії, труднощі у взаємодії з батьками та учнями, а також специфічні умови, пов'язані з реформуванням системи освіти та воєнним станом в Україні. Встановлено, що сукупність цих чинників формує унікальний стресогенний контекст, який суттєво підвищує ризик розвитку вигорання саме у вчителів закладів загальної середньої освіти.

Визначено основні психологічні детермінанти та симптоматику емоційного вигорання у педагогічних працівників. До індивідуально-психологічних детермінант належать нейротизм, перфекціонізм, зовнішній

локус контролю та неадаптивні копінг-стратегії; до організаційних — рольова невизначеність, брак автономії та соціальної підтримки, несправедливість у розподілі навантаження. Симптоматика вигорання охоплює афективні, когнітивні та соматичні прояви і розгортається поетапно — від початкових ознак емоційного виснаження до деперсоналізації та стійкого знецінення власної професійної компетентності.

Емпіричне дослідження рівня та структури емоційного вигорання проведено на вибірці 32 педагогічних працівників закладу загальної середньої освіти (28 жінок та 4 чоловіки). Психодіагностичне обстеження здійснено за допомогою п'яти методик: МВІ (адаптація К. Масlach, Г.С. Нікіфоров), експрес-діагностики В. Бойка, шкали Д. Ватсона, методики організаційної напруженості Л. Карамушки та К. Терещенко, а також авторської методики «Професійні емоційні тригери педагогічних працівників».

Встановлено специфічний профіль синдрому вигорання у вибірці: найбільш вираженим є компонент редукції особистих досягнень — 75,0% педагогів мають низький рівень РА за МВІ ($M = 28,03$, $SD = 7,46$), що свідчить про стійке знецінення власних зусиль та суб'єктивне відчуття власної неефективності. Симптоми незадоволеності собою та редукції професійних обов'язків за методикою В. Бойка повністю сформовані у 53,1% та 46,9% вибірки відповідно. Рівень емоційного виснаження переважно середній (43,8%, $M = 19,97$, $SD = 9,22$), деперсоналізація — також переважно середня (53,1%, $M = 8,41$, $SD = 3,97$). Така конфігурація відповідає активній стадії синдрому, коли всі три компоненти залучені, але особистість ще зберігає базову відданість педагогічній діяльності.

Виявлено детермінантну структуру вигорання: рівень негативного впливу роботи є середнім ($M = 24,81$, $SD = 7,52$) із домінуванням астенічних станів — виснаженості, нервозності, засмиканості. Організаційна напруженість характеризується переважанням соціально-економічних

стресорів (63,8% від max субшкали) над організаційно-функціональними (50,8%) та соціально-психологічними (48,8%), що свідчить про системний, позаорганізаційний характер ключових детермінантів вигорання. Серед специфічних тригерів домінує переживання некерованості результатів (75,0%), надмірна документація (62,5%), конфлікти з батьками (59,4%) та неможливість емоційно відключитися від роботи (59,4%).

Кореляційний аналіз ($N = 32$) підтвердив висунуту гіпотезу дослідження: виявлено статистично значущі прямі зв'язки між показниками вигорання та його детермінантами. Найсильніший зв'язок — між емоційним виснаженням та негативним впливом роботи ($r=0,794$, $p<0,001$; $r^2=0,630$). Деперсоналізація рівномірно пов'язана з обома предикторами ($r=0,637$ та $r=0,631$, $p<0,001$). Особистісна відстороненість (за методикою В. Бойка) демонструє сильний зв'язок із негативним впливом роботи ($r=0,686$, $p<0,001$). Принципово важливою знахідкою є відсутність значущого зв'язку між редукцією особистих досягнень та організаційною напруженістю ($r=0,293$, $p=0,103$) при наявності зв'язку з негативним впливом роботи ($r=0,465$, $p<0,01$), що свідчить про особистісну природу цього компонента синдрому.

Виявлено значущі протективні ресурси вибірки, що стримують поглиблення синдрому: 100% педагогів зберігають відчуття радості від корисності своєї роботи, 96,9% надихаються власними успіхами, переважна більшість не вважає вибір професії помилкою. Відносно сприятливий психологічний клімат у колективах (соціально-психологічна субшкала — найнижча серед субшкал) свідчить про те, що підтримка колег є реальним ресурсом для більшості педагогів. Ці дані відображають суперечливий психологічний портрет педагога: поєднання наростаючого виснаження та збереженої відданості справі — що є одночасно захисним фактором і джерелом додаткового стресу.

Отримані результати розкривають багатовимірну та внутрішньо суперечливу картину емоційного вигорання педагогічних працівників.

Виявлено, що емоційні компоненти синдрому (виснаження, деперсоналізація, відчуженість) є чутливими до зовнішніх організаційних умов і піддаються корекції через їх покращення та розвиток навичок емоційної регуляції. Натомість редукція особистих досягнень, як найбільш виражений компонент у досліджуваній вибірці, детермінована переважно суб'єктивним емоційним станом педагога і потребує спеціальних психологічних інтервенцій — роботи з самооцінкою, переосмислення власного вкладу та відновлення позитивної професійної ідентичності. Профілактика вигорання потребує комплексного підходу: на організаційному рівні — зменшення бюрократичного навантаження та підвищення соціально-економічного статусу педагогічної праці; на груповому — зміцнення ресурсів колективної підтримки; на індивідуальному — формування навичок психологічної саморегуляції та встановлення здорових професійних меж.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Брегун-Трачук Л. О. Дослідження професійного та емоційного вигорання в психолого-педагогічній теорії та практиці. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*. 2020. Вип. 5. С. 128–133. URL: <https://mmod.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/213>
2. Булатевич Н. М. Психічне вигорання у професійній діяльності вчителя: огляд зарубіжних концепцій. *Сучасні освітні технології*. 2013. Вип. 15–16. С. 117–120. URL: [https://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=EC&P21DBN=EC&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=A=&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%91%D1%83%D0%BB%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87%20%D0%9D\\$](https://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=EC&P21DBN=EC&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=A=&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%91%D1%83%D0%BB%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87%20%D0%9D$)
3. Величко А. Основні детермінанти емоційного вигорання особистості. *Вісник Київського інституту бізнесу та технологій. Серія: Психологія*. 2018. № 1(17). С. 89–91.
4. Вербицька Л. Професійне здоров'я особистості в воєнний час: теоретико-прикладний аспект. *Психологічний журнал*. 2024. Вип. 12. С. 94–101. URL: <https://doi.org/10.31499/2617-2100.12.2024.306792>
5. Вербицька Л. Стресостійкість як складник успішного розвитку працівників сфери маркетингу. *Психологічний журнал*. 2025. Вип. 14. С. 17–23. URL: <https://doi.org/10.31499/2617-2100.14.2025.328724>
6. Грисенко Н. В. Особистісні детермінанти запобігання емоційного вигорання педагога в аспекті досліджень позитивної психології : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2021. [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=EC&P21DBN=EC&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=A=&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%93%D1%80%D0%B8%D1%81%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%9D\\$](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=EC&P21DBN=EC&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=A=&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%93%D1%80%D0%B8%D1%81%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%9D$)

7. Грицук О. В. Психологічні особливості динаміки емоційного вигорання вчителів : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Харків, 2020.
<https://eehb.dspu.edu.ua/index.php/2227-6246/article/view/161439>
8. Зайчикова Т. В. Діагностика та профілактика синдрому «професійного вигорання» у вчителів : метод. реком. Київ, 2003. 24 с. URL:
<https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/e21983bc-0ae7-481e-a6f5-8e914d465a88/content>
9. Зайчикова Т. В. Соціально-психологічні детермінанти синдрому «професійного вигорання» у вчителів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2005. 191 с. URL: <http://search.nbuv.gov.ua/aref/20081124046377>
10. Зайчикова Т. В. Чинники прояву та передумови формування синдрому «професійного вигорання» у вчителів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. 2020. Вип. 11(56). С. 57–66. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Nchnpu_012_2020_11_7
11. Зачепа А. М., Микитюк О. М., Сельменська З. М. Проблематика емоційного вигорання в освітньому середовищі. *Наукові записки Української академії друкарства*. 2021. № 1. С. 183–191. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Nz_2021_1_21
12. Івасюк А. Генеза емоційного вигорання особистості. *Вісник Національного університету оборони України*. 2024. Вип. 78(2). С. 71–80. URL: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2024-78-2-71-80>
13. Жогно Ю. П. Психологічні особливості емоційного вигорання педагогів : дис. ... канд. психол. наук / Південноукраїнський нац. пед. ун-т

ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2009. URL:
<http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/1495/1/Zhogno.pdf>

14. Калошин В. Ф. Як долати стрес у педагогічній діяльності. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 9. С. 60–66.
https://library.wunu.edu.ua/libsearch/DocDescription?doc_id=71172

15. Карамушка Л. М., Гнускіна Г. В. Психологія професійного вигорання підприємців. Київ : Логос, 2018. 198 с. URL:
<https://dspace.univd.edu.ua/server/api/core/bitstreams/66932bdd-e21c-4ab2-b118-a82c20c2acfb/content>

16. Карамушка Л. М., Терещенко К. В. Модифікація та адаптація методики «Індекс організаційної напруженості» (на прикладі освітніх організацій). *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2018. № 4(15). С. 48–59. URL: <https://doi.org/10.31108/2.2018.4.15.6>

17. Ковалькова Т. О. Вивчення синдрому емоційного вигорання у педагогічних фахівців. *Правничий вісник Університету «КРОК»*. 2016. Вип. 24. С. 254–260.
https://library.krok.edu.ua/media/library/category/statti/kovalkova_0033.pdf

18. Коняхіна А. В., Гаврик І. Л., Гриценко Н. В. та ін. Емоційне вигорання педагогів : метод. рек. / творча група практичних психологів. Суми : методичний кабінет відділу освіти Сумської районної державної адміністрації, 2016. 60 с. URL: <https://psychologdcpp.in.ua/wp-content/uploads/2020/03/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA-%D0%95%D0%BC%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B5-%D0%B2%D0%B8%D0%B3%D0%BE%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F-%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D0%B2.pdf>

19. Кузнєцов М. А., Грицук О. В. Емоційне вигорання вчителів: основні закономірності динаміки. Харків : ХНПУ, 2011. 206 с.
<https://ru.scribd.com/document/975842522/%D0%9C-%D0%90-%D0%9A%D1%83%D0%B7%D0%BD%D1%94%D1%86%D0%BE%D0%B2-%D0%9E-%D0%92-%D0%93%D1%80%D0%B8%D1%86%D1%83%D0%BA->

[%D0%95%D0%BC%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B5-%D0%B2%D0%B8%D0%B3%D0%BE%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F-%D0%B2%D1%87%D0%B8%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%96%D0%B2](#)

20. Льошенко О. А., Кондратьєва В. О. Діагностика, профілактика, корекція синдрому «емоційного вигорання». *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2021. Вип. 10. С. 105–112. URL: https://psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/10_2021/17.pdf

21. Максименко С. Д., Кокун О. М., Тополов Є. В. Шкала негативного впливу роботи: адаптація та стандартизація. *Практична психологія та соціальна робота*. 2010. № 8. С. 1–8. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/1666/1/%D0%A1%D1%82_%D0%9C%D0%B0%D0%BA%D1%81%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%2C%D0%9A%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BD_%D0%A2%D0%BE%D0%BF%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B2_6.pdf

22. Мелоян А. Е., Погрібна А. О. Психологічні особливості емоційного вигорання як синдрому професійного стресу вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту. *Габітус*. 2023. Вип. 47. С. 67–72. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2023/47-2023/11.pdf>

23. Миронова С. П. Розвиток фахової компетентності корекційних педагогів у процесі професійної діяльності. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. 2019. Вип. 39. С. 123–129. URL: <https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/bdd17c49-1f87-40f3-b9ab-cc3effd20ac5>

24. Низовець А. Виснажує тема війни та дратують новини. Що таке емоційна втома і як її подолати. 2023. URL: <https://life.liga.net/poyasnennya/article/iznuryaet-tema-voyny-i-razdrajayut-novosti-hto-takoe-emotsionalnaya-ustalost>

25. Олійник І. В. Причини виникнення та профілактика синдрому професійного вигорання у педагогів. *Вісник університету імені Альфреда*

Нобеля. Педагогіка і психологія. 2017. № 1(13). С. 118–125. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vduep_2017_1_20.

26. Павлюк М., Журавська Д., Клімишина Н. Психологічні чинники емоційного вигорання у професійній діяльності. *Актуальні проблеми психології*. 2018. XI, 18. С. 226–244. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/715424/1/%D0%9F%D0%B0%D0%B2%D0%BB%D1%8E%D0%BA3.pdf>

27. Пахомов І. В. Профілактика професійного та емоційного вигорання педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти : навч. посіб. Біла Церква : БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2024. 114 с. URL: <https://binpo.com.ua/wp-content/uploads/2024/01/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA-%D0%9F%D0%95%D0%92-%D0%9F%D0%B0%D0%BB%D0%BE%D0%BC%D0%BE%D0%B2.pdf>

28. Перегончук Н. В. Професійна адаптація й особистісний розвиток педагога. Вісник післядипломної освіти. 2010. Вип. 1(2). С. 317–327. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2010_1\(2\)_38](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2010_1(2)_38).

29. Професійне та емоційне вигорання учасників освітнього процесу під час кризових і трансформаційних процесів : матеріали Всеукр. наук.-пед. підвищення кваліфікації (1 січ. – 11 лют. 2024 р.). Львів ; Торунь : Liha-Pres, 2024. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/48445/1/T_Spirina_zt_fpsrso.pdf

30. Психологія стресу та стресових розладів : навч. посіб. / уклад. О. Ю. Овчаренко. Київ : Університет «Україна», 2023. 266 с. https://uu.edu.ua/upload/Nauka/naukovi_vydannia/psihologija_stresy_2023_compressed.pdf

31. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти : навч. посіб. / за наук. ред. С. Д. Максименка. Київ : Міленіум, 2006. 368 с. URL:

32. Терещенко А. Профілактика «синдрому емоційного вигорання» у педагогів. Актуальні питання права та соціально-економічних відносин : зб. наук. статей. Кропивницький, 2021. С. 325–331.
33. Технології роботи організаційних психологів / за ред. Л. М. Карамушки. Київ : Фірма «ІНКОС», 2005. 366 с. URL: <https://www.info-library.com.ua/books-book-148.html>
34. Федорчук Т. Ю., Мажаровська Т. В. Теоретичні аспекти психологічних особливостей адаптації працівників. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2023. Вип. 2. С. 65–68. URL: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2023.2.12>
35. Шкраб'юк В., Білик Д. Емоційне вигорання особистості: психологічний аналіз проблеми. *Молодий вчений*. 2020. Вип. 10(86). С. 293–296. URL: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-10-86-60>
36. Bakker A. B., Demerouti E. The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*. 2007. Vol. 22(3). P. 309–328. URL: <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
37. Bakker A. B., Demerouti E., Sanz-Vergel A. Job Demands–Resources Theory: Ten Years Later. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. 2023. Vol. 10. P. 25–53. URL: <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-053933>
38. Burisch M., Schaufeli W. B., Maslach C., Marek T. In search of theory: Some ruminations on the nature and etiology of burnout. In *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. New York : Taylor & Francis, 1993. URL: <https://doi.org/10.4324/9781315227979>
39. Demerouti E., Bakker A. B., Nachreiner F., Schaufeli W. B. The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*. 2001. Vol. 86(3). P. 499–512. URL: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
40. Figley C. R. Compassion fatigue as secondary traumatic stress disorder: An overview. In *Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic*

stress disorder in those who treat the traumatized. New York : Brunner/Mazel, 1995. P. 1–20. URL: <https://doi.org/10.4324/9780203777381>

41. Freudenberger H., Richelson G. Burnout: The high cost of high achievement. New York : Ancor Press, 1980. 214 p. URL: <https://archive.org/details/burnouthighcosto00freu>

42. Hakanen J. J., Bakker A. B., Schaufeli W. B. Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*. 2006. Vol. 43(6). P. 495–513. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>

43. Hobfoll S. E. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*. 1989. Vol. 44(3). P. 513–524. URL: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>

44. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. New York : Springer, 1984. 445 p. URL: <https://www.springer.com/gp/book/9780826141910>

45. Llorca-Pellicer M., Soto-Rubio A., Gil-Monte P. R. Development of Burnout Syndrome in Non-university Teachers: Influence of Demand and Resource Variables. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Article 644025. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.644025>

46. Maslach C., Jackson S. E. The Maslach Burnout Inventory — Educators Survey (MBI-ES). Mountain View, CA : CPP, 1986. URL: <https://www.researchgate.net/publication/263809804>

47. Maslach C., Jackson S. E., Leiter M. P. The Maslach Burnout Inventory Manual. 3rd ed. Mountain View, CA : Consulting Psychologists Press, 1996. URL: https://www.researchgate.net/publication/277816643_The_Maslach_Burnout_Inventor_Manual

48. Maslach C., Leiter M. P. Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*. 2016. Vol. 15(2). P. 103–111. URL: <https://doi.org/10.1002/wps.20311>

49. Maslach C., Leiter M. P., Jackson S. E. Making a significant difference with burnout interventions: Researcher and practitioner collaboration. *Journal of Organizational Behavior*. 2012. Vol. 33. P. 296–300. URL: https://www.researchgate.net/publication/246546370_Making_a_significant_difference_with_burnout_interventions_Researcher_and_practitioner_collaboration
50. Maslach C., Schaufeli W. B., Leiter M. P. Job burnout. *Annual Review of Psychology*. 2001. Vol. 52. P. 397–422. URL: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
51. Nolen-Hoeksema S. Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of Abnormal Psychology*. 1991. Vol. 100(4). P. 569–582. URL: <https://doi.org/10.1037/0021-843X.100.4.569>
52. Ovdienko I., Chausova T., Brukhovetska O., Verbytska L., Gorova O. Desafíos psicológicos del aprendizaje a distancia en la educación superior en Ucrania durante la pandemia de COVID-19: potencial innovador, dilemas en el camino. *Apuntes Universitarios*. 2023. Vol. 13(2). URL: https://www.researchgate.net/publication/369006926_Desafios_psicologicos_del_aprendizaje_a_distancia_en_la_educacion_superior_en_Ucrania_durante_la_pandemia_de_COVID-19_potencial_innovador_dilemas_en_el_camino
53. Schaufeli W. B., Leiter M. P., Maslach C. Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*. 2009. Vol. 14(3). P. 204–220. URL: <https://doi.org/10.1108/13620430910966406>
54. Seligman M. E. P. Helplessness: On depression, development, and death. San Francisco : W. H. Freeman, 1975. 250 p.
55. Skaalvik E. M., Skaalvik S. Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*. 2018. Vol. 21(5). P. 1251–1275. URL: <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>
56. Trillo A., Ortega-Jiménez D., Ocampo-Vásquez K., Ramírez M. R., Mansanillas T., Bretones F. D. Emotional Exhaustion in University Teachers: Contributing Aspects and Mediating Mechanisms. *SAGE Open*. 2025. URL: <https://doi.org/10.1177/21582440251359784>

57. Watson D., Clark L. A., Tellegen A. Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1988. Vol. 54(6). P. 1063–1070. URL: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>

58. Zheng X., Yin H., Liu Y. The relationship between teacher job stress and burnout: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Article 784243. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.784243>

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

«Демографічні дані досліджуваних»

№	Стать	Вік	Професійний стаж
1	Ч	30–45	10–15 років
2	Ч	30–45	5–10 років
3	Ч	45+	20+ років
4	Ч	20–30	0–3 років
5	Ж	20–30	0–3 років
6	Ж	20–30	0–3 років
7	Ж	20–30	3–5 років
8	Ж	20–30	0–3 років
9	Ж	30–45	5–10 років
10	Ж	30–45	10–15 років
11	Ж	30–45	5–10 років
12	Ж	30–45	10–15 років
13	Ж	30–45	15–20 років
14	Ж	30–45	5–10 років
15	Ж	30–45	10–15 років
16	Ж	30–45	5–10 років
17	Ж	30–45	15–20 років
18	Ж	30–45	10–15 років
19	Ж	30–45	5–10 років
20	Ж	30–45	10–15 років
21	Ж	30–45	5–10 років
22	Ж	30–45	15–20 років
23	Ж	30–45	10–15 років
24	Ж	30–45	5–10 років
25	Ж	30–45	10–15 років
26	Ж	45+	20+ років
27	Ж	45+	20+ років
28	Ж	45+	25+ років
29	Ж	45+	20+ років
30	Ж	45+	30+ років
31	Ж	45+	20+ років
32	Ж	45+	25+ років

ДОДАТОК Б

Текст авторського опитувальника

«Професійні емоційні тригери педагогічних працівників»

Авторська анкета «Професійні емоційні тригери педагогічних працівників» — 6 запитань

1. Які емоційні чинники вашої професійної діяльності НАЙЧАСТІШЕ викликають у вас емоційне напруження або втому?

Авторська анкета

- ☐ Постійна емоційна залученість у проблеми учнів
- ☐ Переживання за емоційний стан дітей
- ☐ Відчуття відповідальності за результати, на які я не можу повністю вплинути
- ☐ Немає переживань

2. Які організаційні чинники вашої професійної діяльності НАЙЧАСТІШЕ викликають у вас емоційне напруження або втому?

Авторська анкета

- ☐ Надмірна кількість документації та звітності
- ☐ Часті зміни вимог, завдань або правил
- ☐ Нестача часу на підготовку до занять і відпочинок
- ☐ Немає переживань

3. Які соціально-професійні чинники вашої професійної діяльності НАЙЧАСТІШЕ викликають у вас емоційне напруження або втому?

Авторська анкета

- ☐ Конфліктні або напружені ситуації з батьками
- ☐ Відсутність підтримки з боку адміністрації
- ☐ Напружені стосунки в педагогічному колективі
- ☐ Немає переживань

4. Які особистісні чинники вашої професійної діяльності НАЙЧАСТІШЕ викликають у вас емоційне напруження або втому?

Авторська анкета

- ☐ Неможливість емоційно «відключитися» від роботи
- ☐ Відчуття постійної втоми
- ☐ Сумніви у власній професійній ефективності
- ☐ Немає переживань

5. Чи є у вашій професійній діяльності інші чинники, які викликають у вас емоційне напруження? (за бажанням)

Авторська анкета

- ☐ Відкрита відповідь

6. Наскільки загалом професійна діяльність викликає у вас емоційне напруження?

Авторська анкета

- ☐ 1 — зовсім не викликає
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5 — викликає дуже сильно